

54126

54126

**ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS
DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA**

54126

Dr. György Ágoston

**THE STRUCTURE OF EDUCATIONAL RESEARCH
AND ITS COORDINATION**

Dr. Imre Csiszár

**EXPERIMENTAL CATHINGAUP PROCESS IN FACULTATIVE
SUBJECT GROUP SECONDARY EDUCATION**

Dr. Keményné, Erzsébet Gyimes

**ÜBER ZUSAMMENHANGE ZWISCHEN DEN INTERPERSONELLEN
BEZIEHUNGEN DER WERTORIENTATION DER PERSÖNLICHKEIT**

Dr. József Nagy

**THEMAKONPENSATIONS UNTERRICHT
[Planstudie]**

SZEGED, 1977

✓

ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS
DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA

19.

Dr. György Ágoston

THE STRUCTURE OF EDUCATIONAL RESEARCH
AND ITS COORDINATION

Dr. Imre Csiszár

EXPERIMENTAL CATHINGAUP PROCESS IN FACULTATIVE
SUBJECT GROUP SECONDARY EDUCATION

Dr. Keményné, Erzsébet Gyimes

ÜBER ZUSAMMENHANGE ZWISCHEN DEN INTERPERSONELLEN
BEZIEHUNGEN DER WERTORIENTATION DER PERSÖNLICHKEIT

Dr. József Nagy

THEMAKONPENSATIONS UNTERRICHT
/Planstudie/

SZEGED, 1977

E d i t o r s :

professor György Ágoston.
ass.professor Lajos Duró

F.k.: Dr. Kunsági Elemér egyetemi docens

Készült a ZÖLDÉRT Sokszorosító Üzemében, Szeged

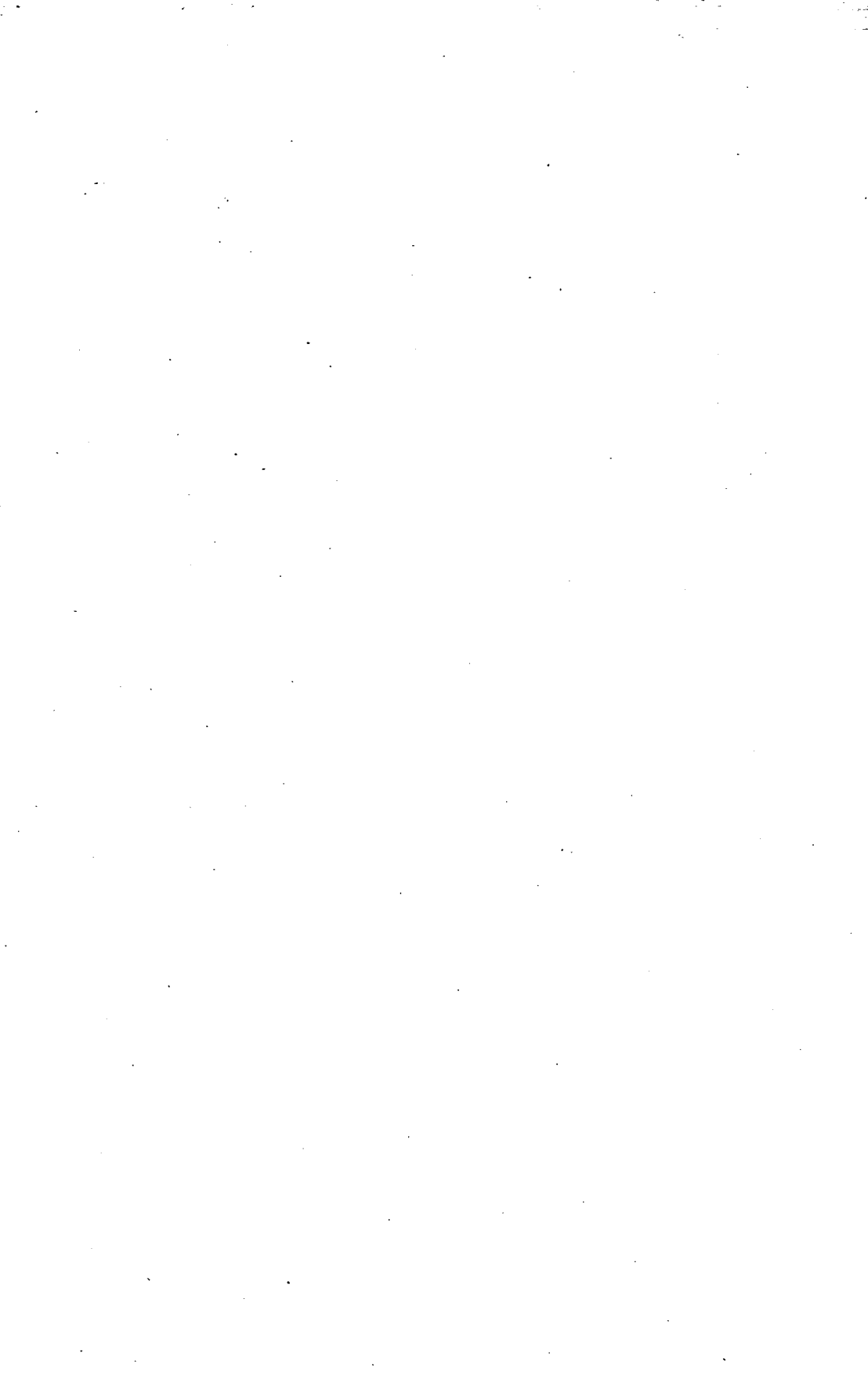
F.v.: Mazán Jánosné

Engedélyszám: 38 711 Méret: B/5. 3,7 A/5 iv

Példányszám: 300

THE STRUCTURE OF EDUCATIONAL RESEARCH
AND ITS COORDINATION

Dr. György Ágoston



Educational research institutions

In Hungary, as in other countries, the major bases for educational research are the educational research institutes and the education departments or institutes of higher education. Some interdisciplinary educational research /e.g., on psychology of education, sociology of education, economics of education, etc./ is also carried out at institutions for the various individual disciplines.

Four large central educational research institutions exist in Hungary: the National Institute of Education, the Educational Research Institute at the Hungarian Academy of Sciences, the Educational Research Centre of Higher Education, and the Institute of Popular Education. Besides, there are national research centres at the National Education Library /doing research on comparative education/, the National Institute of Vocational Guidance, the newly-established National Research Centre for Educational Technology and various institutes for research on methods of vocational training.

Among the education departments /or institutes/, the most important are those of the universities and colleges of university status. Special mention should be made of the departments of education at three universities /Budapest, Szeged and Debrecen/, which look back on a long tradition. They train teachers for senior secondary schools. Other universities with education departments are the Technical University, Budapest, and the Agricultural University, Gödöllő, where engineering teachers for the specialized training colleges for

non-graduate engineers are trained. Finally, there are departments of education at the Academies of Art and the colleges of physical education.

From the point of view of educational research, the most important among the colleges not ranking as universities are the teacher training colleges offering 8 semester courses /5 colleges plus one branch/ and those offering 6 semester courses /10/. The former train teachers for the upper grades /age groups 10-14 years/ of the eightgrade basic school, while the latter are for teachers for the lower grades /age group 6-10 years/. In recent years, some technical universities have also opened teacher training departments for prospective technical teachers. The centre for research on special education is the Training College for Teachers of Handicapped Children at Budapest, which has a four-year study course. The Training College for Kindergarten teachers are further significant centres of educational research. There are 4 such colleges and 3 branches.

In the field of interdisciplinary research, important research work on educational sociology is done at the Sociological Institute of the Hungarian Academy of Sciences, and on educational sociology at the Psychological Institute of the same Academy.

In addition to the central institutions mentioned above, groups of teachers at the universities and colleges, as well as regional institutes, do research on teaching methods for individual school-subjects. The afore-mentioned institutions invite practising educators, and even entire schools /pilot schools/ to participate in various ways in their research activities. Certain schools may even be given permission to conduct educational experiments themselves, if they have a suitable concept and the necessary facilities.

For a comparatively small country like Hungary, all this adds up to quite a wide and intricate network. We know from experience how difficult it is to get an overview of all research activities, to obtain full information of where and what research work is in progress and how it is conducted.

And it is an even more difficult task to organize, plan and coordinate all these efforts.

Organization and coordination of educational research up to 1973

For a long time, the planning and organization of educational research followed the system outlined below. Apart from some additions and alterations, this system has been retained in the concept described in the next section. Every research institution is required to submit to the Hungarian Academy of Sciences a research plan covering 3-4 years and based on the general regulations of the Ministry concerned. At the end of the plan period, a progress report on the realization of the programme must be presented. The latest research plan covers the years 1972-1975.

The method of selecting research topics and dealing with them depended /and still does depend/ on the specific nature of the research institute. Institutes attached and directly responsible to a Ministry /e.g. the National Institute of Education/ are inevitably influenced in the choice of their research topics by the current needs and requirements of their Ministry. Equally, the implementation of their programmes is affected by ministerial policy decisions, which are binding on research. The research groups at the research institutes of the Academy of Sciences and the university departments, on the other hand, are in principle free to choose their own topics. It is, of course, understood that society and public opinion among scholars expect researchers to select themes which will foster the economic, social and cultural development of the country. This feeling of responsibility, the consciousness that through their research work they are contributing to the economic, social and cultural progress of their country, stimulates educational researchers and inspires them to resolve the problems of formal and informal education arising from the recent economic, social and political development of our society, and to help improving, in content and methods, the activities of our educational institutions. A balance must

thus be established between the freedom of research and the needs of the country.

A significant characteristic of the research work done at the education departments or institutes of universities and colleges - as distinct from the institutions exclusively engaged in research - is that, having a direct interest in the training of teachers and other students of education, they must endeavour in their research constantly to modernize their educational training programmes in accordance with new scientific developments. The selection of research themes was, and still is, directly or indirectly guided by the reports and resolutions relating to the education system, cultural life and educational research which are put out from time to time by the Hungarian Socialist Workers' Party, the Hungarian Academy of Sciences, the competent government authorities and the ministries.

Such a guidance function was exercised by the Commission for Education of the Hungarian Academy of Sciences, which periodically drew up and distributed suggestions for research topics taking into account the above-mentioned documents and the research needed for the further development of education.

The Commission, of which the directors of the central research institutes and the heads of the education departments of universities are members, also coordinated all educational research within the limits of its possibilities. Essentially this coordination consisted of the following:

The heads of the above-mentioned institutions sent their research plans /covering 3-4 years/ through their competent authorities to the Commission, which studied them from the point of view of theme and feasibility. If two or more research groups had planned research on identical or related subjects, the Commission drew their attention to the necessity of coordinating their work and the need for cooperation. The research institutions were expected to heed such advice. At the end of the plan period, the Commission evaluated the overall results on the basis of the progress report.

The organizing and coordinating work carried out by the Commission was useful. If the results were not entirely satisfactory, this was mainly due to the fact that the

Commission had no funds at all at its disposal. It had, therefore, no means of financing research on subjects it considered important. It did not even have the necessary administrative personnel to keep detailed records of on-going research.

In general, educational research was financed out of the budget of the institutions of which the educational research establishments formed part. University departments or institutes, for instance, received the funds for their educational research from the budget of the university concerned. Hence the resources available for such research were very modest.

For a long time there was, regrettably, inadequate purposeful and organized cooperation between educational policy-makers and researchers. As a result, some decisions on education policy lacked the necessary scientific foundations, such as prior scientific experiments, comparative or historical research, and had afterwards to be withdrawn or revised. This lack of coordination between research and educational policy had, of course, direct repercussions on research. Nevertheless, educational research has in many respects been beneficial to educational practice in schools and to education generally.

The somewhat unsatisfactory state of affairs described above is reflected in a highly significant party document. In a resolution passed in 1972, the Hungarian Socialist Workers' Party found it necessary to make the following statement on the situation of the national education system and the requirements for its further development:

"The organizations entrusted with the direction of the education system have no long-term overall development plan. Consequently, no definite concept of educational policy or of the school system has been evolved, and measures taken have been of a supplementary nature to meet temporary needs. Important educational policy decisions were taken without prior experiments or investigations taking national and international experience into account and analyzing the latter in the context of our national conditions."

This resolution also expressed dissatisfaction with the results of educational research. It not only put the

unsatisfactory situation on record but also urged implementation of the resolution in the interests of educational development, thus initiating a new phase in the development of educational research in Hungary. An excerpt from this resolution is given below:

"Educational research must be considerably developed. Extension of the institutional basis for research and planned building-up of a research cadre are essential pre-conditions for the solution of our educational problems. This also requires better coordination of the available research capacity.

The foremost task of educational research is to investigate the problems existing in the school system and in general education, and to help resolving these problems. Particular attention should be paid to the 'basic'/compulsory 8-grade/ school, to vocational guidance, all-round development of individuals' potential and abilities, and furtherance of specially gifted children.

There is a need for intensified efforts to ensure that weighty policy decisions will be based on scientific foundations, and that educational planning problems will be clearly reorganized and examined. To provide a practical basis for educational research and further training of educators, pilot schools must be established. The teachers participating in this experimental work should receive material and moral support.

To enable educational research workers to carry out these tasks successfully, corresponding work must also be expanded, or in some cases initiated, in the sciences bordering on education."

Organization and coordination of educational research since 1973

Following this party resolution, the government issued regulations designed to further the development of educational research and to improve its organization and coordination.

In 1973 the Council of Ministers considered, for the first time in the country's history, the question of educational research. It decided that educational research for the development of education should be added to the previous five main fields of research of national importance. Accordingly, a sixth national research plan was adopted. The Council of Ministers accepted the long-term /1973-1990/ research plan which had meanwhile been worked out by experts and researchers

in the field of education, and set up an Interministerial Coordination Committee with the following terms of reference:

- cooperative harmonization of research within the framework of the long-term plan
- organization of the systematic evaluation of the interim and final results of research projects and periodical discussion of the progress reports by education experts
- selection and assignment of the persons to be responsible for the individual research projects
- a recommendation to the Minister of Education regarding the allocation of funds for this research work.

The above-mentioned long-term plan which was approved by the Council of Ministers is an important document. Whilst it is not possible in this paper to give a full account of its contents, mention should be made of the wide range of research it encompasses, namely:

1. Fundamental structure and educational issues involved in the long-term development of the Hungarian education system.
2. Continuous up-dating of the contents and methods of school education.
3. Basic questions concerning the living conditions of pupils and students, their communities and their activities in youth organizations.
4. Organized learning and further training of adults within the education system.

Each of the above research areas comprises 4-6 sub-areas consisting of several specific research themes. The long-term plan is divided into medium-term planning periods and outlines the various tasks to be accomplished in each of these periods.

The organization and coordination of the work to be done in the four above-mentioned research areas has been entrusted to coordinating institutions who will invite any research group that could make a successful contribution to take on a specific task.

The Interministerial Coordination Committee now has at its disposal substantial funds to finance its work in accordance with the principles referred to. As a result, the research

Groups receive separate financial resources for the research assigned to them by the Committee. Twice a year the afore-mentioned coordinating institutions have to submit progress reports on their research area together with an account of the amounts spent. In this account they may also request additional funds or, if their allocation has not been fully utilized, suggest that the balance be transferred to other research groups for use in their own work.

The Interministerial Committee also has its own organizational and administrative machinery, the so-called programme section which permits the public to gain an insight into the research in progress. It also publishes information sheets describing the current state of educational research on the basis of the progress reports that have been submitted.

In addition to these activities, regulations concerning the development of educational research and the utilization of research results have been issued. The Council of Ministers has ordered pilot schools and basic schools to be designated for this purpose. The pilot schools offer to the institutions carrying out educational research the possibility of conducting continuous research in various fields over a number of years and to compare the results. Upon request of a research group, the Ministry responsible for the type of specialist school concerned will determine which schools are to serve as pilot schools. The task of the basic experimental schools is to pass on to teachers undergoing further teacher training the results of experiments, to present these in practice and to popularize their modern, or modernized, methods and up-to-date teaching materials and equipment. Both the pilot schools and the basic experimental schools enter into formal agreements with the research institutions precisely defining their duties and an adequate financial compensation for the work involved.

The educational research directed by the Interministerial Coordination Committee, /which is designed to develop the national education system/, does not, of course, constitute

the totality of educational research done in Hungary. There is also research on theoretical, historical, comparative or even on specific empirical themes that may be of importance, for example, on the development of university education, which does not feature in the plan that has been described. Any research institution, any department of education may do research outside this central plan, and the financial resources required for this purpose by university or college institutes or departments must also be secured. In principle these research establishments are at liberty to decide whether or not they want to accept a research assignment under the central plan. Of course, if they decline, they will receive no funds from the budget of the Interministerial Coordinating Committee.

The obligation for research institutions to make 3-4 year plans and to submit progress reports and accounts remains. However, these medium-term plans are now integrated within the long-term plan.

At present, two years after its approval in 1973, the long-term plan is being revised in the light of experience gained during that period. Educational research in Hungary has taken great strides forward as a result of the 1973 decision of the Council of Ministers and its implementation. It has been possible to mount large-scale and expensive research experiments. As an example, I should like to mention the research done at my own Institute. From the university budget I receive only a modest financial contribution to this work. But my Institute is participating in three national-level projects under the central plan. They are the following:

1. Experimental testing of the training model for compensatory pre-school education.
2. Experimental investigation of a possible model for differentiated senior secondary /"Gymnazium"/ education.
3. Criteria and methods for scientific evaluation of pupils' achievements.

In the last few years I have obtained substantial amounts for this research work from the research fund, both for the

purpose of appointing researchers, research assistants and administrative staff, and for project-tied expenditure. Furthermore, two experimental basic pre-schools to test the proposed model of compensatory education, and three pilot senior secondary schools /Gymnazium/ have been assigned to me. The teachers participating in these educational experiments receive a very adequate fee for their cooperation.

Организация и координация педагогического исследования

Дьёрдь Агоштон

После характеристики основных венгерских учреждений, ведающих вопросами исследований в области образования излагается система организации и координации исследований в области образования в Венгрии, существовавшая до 1973 г. Поскольку, к сожалению, имело место недостаточно целенаправленное и организованное сотрудничество между руководящим персоналом в области образования и исследователями, в результате чего некоторые решения по политике в области образования были лишены необходимой научной основы и впоследствии были отменены, Венгерская социалистическая партия трудящихся приняла решение относительно исследований в области образования, которое явилось стимулом для новых мероприятий в этой области. В соответствии с этим решением правительство издало правила, направленные на дальнейшее развитие исследований в области образования и улучшение их организации и координации. Совет министров постановил осуществлять исследования в целях развития образования, помимо предыдущих пяти областей исследований национального значения. Был разработан план исследований на период до 1990 г. и учрежден Межминистерский комитет, с функциями организации, координации, финансирования и администрации, который будет осуществлять деятельность с помощью "программного секретариата". Кроме того, в настоящее время в Венгрии существуют также другие формы помощи исследованиям в области образования, в том числе организация экспериментальных школ и теоретических занятий, специально для целей исследований.

STRUCTURE ET COORDINATION DE LA RECHERCHE
ET MATIERE D'EDUCATION

György Ágoston

Après une introduction des principales institutions hongroises s'occupant de la recherche pédagogique, on trouve une description de l'organisation et de la coordination de la recherche pédagogique en Hongrie jusqu'en 1973. Comme il existait malheureusement une coopération trop ambitieuse et mal organisée entre les planificateurs et les chercheurs de l'enseignement et qu'il en résulta que de nombreuses décisions du domaine pédagogique manquèrent de bases scientifiques nécessaires, de sorte que l'on dut les retirer ultérieurement, le parti socialiste ouvrier hongrois fit passer une résolution concernant la recherche pédagogique afin de permettre de nouveaux développements dans ce domaine. Conformément à cette résolution, le gouvernement fournit des règlements destinés au développement ultérieur de la recherche pédagogique et à l'amélioration de son organisation et de la coordination. Le Conseil des Ministres décida d'adjoindre la recherche en vue du développement de la pédagogie aux cinq domaines de recherches d'intérêt national. On a établi un plan de recherche s'étendant sur une période allant jusqu'à 1990 et un comité interministériel se charge des fonctions d'organisation de coordination, des finances et de l'administration, qui doivent être mises à exécution par un "secrétariat des programmes". On fournit donc un autre appui à la recherche pédagogique hongroise qui comprend des écoles pilotes et des établissements de base spécialement destinés à la recherche.

EXPERIMENTAL CATCHING-UP PROCESS IN FACULTATIVE
SUBJECT GROUP SECONDARY EDUCATION

Dr. IMRE CSISZÁR

In three secondary grammar schools in Csongrád county an experiment was started to try a possible variety of facultative subject-group education in 1974. The model was worked out by Dr. György Ágoston, university professor and Dr. Sándor Orosz, university senior lecturer. The teachers' staff of the Szeged Radnóti Miklós Secondary Grammar school, and that of the Szeged Ságvári Endre Practising Grammar School, as well as the Makó József Attila Secondary Grammar School undertook to carry out education according to the experimental plan under the guidance of the Pedagogical Department of József Attila University, Szeged, in altogether 16 forms in two grades during the school years 1974/75 and 1975/76.

The following main issues are to be resolved by the experimental model:

- a/ to put an end to the uniform concept/ion/ of general education for everybody, and, at the same time, to provide also a high level general education to fulfil the double task of secondary education.
- b/ to implement catching-up
- c/ to solve clarify career choice policy
- d/ besides continuing general education in the 3rd and 4th forms, to bring about special education in two directions: preparation for academic studies and partly, or totally, for certain professions.

According to the experimental model the main tasks in the 1st and 2nd forms, besides the implementation of a high level general and practical education, are catching-up and career orientation. During the years of the experiment the teachers gained a lot of beneficial experience. In the following, on the basis of this experience, we are going to study the task of catching-up, its organization, the applied methods, the results obtained and the problems to be solved.

1. The necessity of catching-up

Secondary education has a double task: to prepare the pupils for higher educational studies, and to help those youngsters not wishing to continue their studies with preparation for practical life. The tasks ahead of us can be fulfilled with success only if, in the first phase of study /in the 1st and, 2nd forms/, a high level general education is ensured, and a basis established on which, in the second phase /forms 3/ and 4/, in accordance with the orientation, the whole system of specialisations can be built. In the first phase of study the fact should be taken into account that at present pupils with great differences in their level of knowledge are enrolled in the first form of secondary grammar schools. It is true that only the best pupils from general schools seek admission, but for several reasons there are great differences in their knowledge and their exam results. This is verified by the practical experiences of the teachers involved.

Numerical data from the enrolling statistics of the Makó József Attila Secondary School in 1974/75 and 1975/76. provide proof.

School year 1974/75

Number of pupils enrolled : 90

Average result	Number of pupils	%
5.0	12	13.4
4.9-4.7	12	13.4
4.6-3.7	58	64.3
3.6-2.7	8	8.9

School year 1975/76

Number of pupils enrolled : 108

Average result	Number of pupils	%
5.0	24	22.2
4.9-4.5	26	24.1
4.4-4.0	33	30.5
3.9-3.5	15	13.9
3.4-3.0	6	5.5
2.9-2.5	3	2.8
2.4-2.0	1	1.0
	<u>108</u>	<u>100</u>

Academic averages were calculated on the basis of marks received at the end of the 8th form of general school. Experiences in the previous years- and in the school years mentioned-prove that similar marks received in different general schools do not reflect a similar level of knowledge. On the other hand, another thing should be taken into consideration and that is that there is no agreement on a system of requirements between general and grammar schools - and consequently none on marking. This is proved by comparing the academic average of the 8th form and that of the first term in the first form of grammar schools. In the first term of the 1974/75 school year in the first form of the Makó József Attila Secondary Grammar School

pupils' achievement

improved	2.2 %
unchanged	3.3 "
worsened 0.1-0.4	23.4 "
0.5-0.0	51.1 "
1.0-	20.0 "

/The decline in the academic average was seen - not to the same extent - in the Radnóti Miklós Secondary Grammar School, in Szeged, where the results of one of the facultative forms worsened by 0.53 %/

The study of these results unequivocally shows that the first forms are of a heterogeneous composition. The composition is not homogeneous from other points of view either. In the school year 1974-75, 90 pupils enrolled in the Makó József Attila Secondary Grammar school had received their primary education in 16 general schools /6 schools in Makó, 10 in villages or farm centres/. Out of them the parents of 39 pupils were manual workers. A similar situation could be found in the first forms in 1975/76 school year, too./ of 108 pupils enrolled in the first form of secondary school from 7 general schools in Makó, 12 village schools and farm centres, 62 pupils were the children of manual workers./

So the pupils in the first form differed from one another in their pre-conditioning, family circumstances and geographical -settlement conditions. This means that they do not

start their studies in secondary school with equal chances, a section of the pupils being in a disadvantageous position compared with their class-mates, and, in a lot of cases, not performing according to their ability. If all these factors are not taken into consideration in our educational work, with a considerable number of them later on accumulated disadvantages occur.

Secondary schools cannot undertake to eliminate the social reasons for this disadvantageous situation /hostel accomodation, scholarships, enlightenment and education of parents, methodical assistance for general schools/, but they can undertake, at any rate, to compensate the unequal chances by educational and methodical means. Even in the present circumstances much can be done to decrease the differences in academic level and the failure resulting from the disadvantageous situation /but the lessening of the disadvantageous situation has not /yet/ become an essential part of the educational process/. Secondary schools were willing to do so - preparatory courses for secondary schools, tutors, group work, etc., 1 There are experiments to bring about catching-up possibilities, but these possibilities are almost non-existent in the upper forms of general schools. This task is to be fulfilled by secondary schools. /It is probable that even if the catching-up in general education is brought about, secondary schools will have such a task, as fresh disadvantages may appear independently of pupils/.

The necessity of corrective activities is formulated and incorporated as an integral part in the structure of education from the experimental model of facultative subject-group education. "In the first term of the first class corrective, catching-up possibilities should be given to those pupils who have poor results in any subject on the basis of knowledge level assessments at the beginning of the school year. This means intensive activities in smaller groups with the aim of compensating the insufficiencies of general education, and of establishing a firmer basis for secondary education. During these corrective activities it is bound to come out whether a pupil's weak points in a certain subject may be due to

improper general education or to his or her low level of ability. This phase of correction is regarded as an indispensable condition for the orientation at the end of the first term. As certain retarding situations may recur, catching-up, compensating activities similar to those in the first term must be regarded as an integral part of the whole education, so they must be applied, if needed, in the later phase of study" /2/

The teachers in the experiment saw its aim, its way of realization and its methods, but-just because of its novelty - they know only its general outlines. We were aware of the fact that only intensive occupations in small groups could bring results and that special forms of activity should be organized. It was obvious that the pre-training level of pupils enrolled in the first form should be measured objectively in every subject. The experimental plan contains a requirement that in the 1st and 2nd forms during the general education test assessments must be made regularly in every theme unit to see to what level the pupils have learned "core subject" 2, compulsory for everybody. A supposition came from the above facts that in the previous type of catching-up activities, on the one hand, the gaps in general school and, on the other hand, the new ones which are formed in secondary education must be filled. Pupils should participate in activities until the gaps are eliminated, the later activities - for actual catching-up, and compensation - being organized to eliminate the lack of knowledge experienced. As a matter of fact we had to prepare small group activities of a supplementary character providing immediate help. This way of giving assistance was regarded not as a single action but as a continuous, regular work which aimed at raising the level and improving the standard of education.

Already at the beginning of the experiment we had to make it clear that this work is not traditional coaching..

2/ Dr. Ágoston György - Dr. Oroz Sándor: i.b..

Coaching is irregular, spasmodic, the composition of participants is always changing and its aim is to give assistance at a given moment. Mostly those pupils participate in such occupations who for some reason have fallen behind /illness, absence/ and they cannot keep pace with their fellows. Coaching is regarded by a lot of pupils as a substitute for individual learning.

We regarded these catching-up activities as educational, organizational forms which have a regular function in the first phase of education; and whose aim is to complement the unsufficient fundamental knowledge of a pupil coming from general school with a certain " handicap, or who fell behind in the secondary school through fault of his own. After clarifying the concepts and ideas we had to make experiments with the organizational possibilities of activities and methods to be applied.

One of our main tasks was, first of all, to change the teachers' standpoint. We consciously roused and cultivated an ambition to make experiments, to search for new ways. We created a concept that the teachers should regard catching-up process as the fundamental task of their educational work and that they should search for new methods which are successful.

2. Information on the pupils' knowledge

To get reliable, precise information on the pupils' pre-educational level, level of knowledge and on possible insufficiency is one of the basic conditions for successful catching-up. It is important that we should receive information on the progress and on the possible recurrence of insufficiencies.

To this end we regularly assessed the level of knowledge. Level-defining test papers were used to assess the level of knowledge of pupils entering the first form, later on at the end of the first and second terms, further assessments were made. The test papers for assessing the level of knowledge were compiled by practising teachers. These assessments were used in every experimental form. Besides subject teachers regularly made assessments by end-of-topic test papers compiled by teams of subject teachers in schools.

The pupils' knowledge was assessed in Hungarian language, mathematics, Russian, history, chemistry and biology. To fill

in the sheets for Hungarian language and mathematics took 2 hours, while for the other subjects 1 hour.

To pinpoint possible insufficiencies is an urgent task, but, all the same, it is unfavourable to carry out level-defining assessments during the first lessons of the school year. In the school year 1974/75 it was done in the first periods. The results were unfavourably effected by this fact, not to mention the unfavourable psychological effects. On the basis of conclusions next year the level-defining assessments were made in the second part of September. This was more favourable, because the pupils had got used to the new environment by that time, and they had the opportunity /4-6 actual periods in every subject/ to revise the fundamental attainments of general school. It had to be taken into account that the majority of our pupils, especially those coming from village or farm schools were encountering test paper assessments for the first time. It was reasonable to acquaint them with simpler assessment papers and sheets, and with the way of filling them in. The experiences of the first school year made us accept the fact that at least 2-3 weeks must be ensured for assessments in 6 subjects and in one day only one subject may be assessed. Assessment in the same subjects in parallel forms should be carried out at the same time, otherwise the reality of results may be doubtful. This kind of coordinating work has to be done by the school management. The pupils were informed about the definite time of assessments in the first week of the school year, so they had time to prepare.

Nor is it certain after such careful preparation that the results give an objective picture of the pupils' real attainments.

The teachers in the experiments noticed some factors which significantly affect or which may effect the performance of all the pupils or that of a certain number; so the information obtained in this way may be distorted to some extent. Such factors are :

a/ The questions and problems in our level-defining assessment sheets are not always unanimously clear or the questions are not formulated in the way the pupil is used to. Another important factor is that our test papers are not standardized and do not always ask about the most important

attainments. A further task of our research is to produce assessment test papers which will give more reliable information not only about attainments, but about ability and proficiency level as well.

b/ A lot of pupils have not yet worked with test papers, so they often have difficulties in the "technical aspect" of filling them in. Frequent mistakes coming from this are prolix answers without the main point.

c/ Unfavourable psychological factors may affect, in a bad way the reality of results. /e.g. unsatisfactory preparation, or, if the pupils are not informed that the results will not influence their first term marks, the pupils "frighten" one another etc./.

d/ A considerable number of the pupils were noticed not to be able to "economize" the available time, so they do not even start to solve a section of the exercises.

To correct and evaluate the level-defining test papers involves long and tiring work on the part of the teacher. To facilitate this work a correcting key was made. After correction it is advisable to carry out evaluation and summary according to the following points of view:

- a/ a pupil's performance in %
- b/ performance of the form as a whole in %
- c/ performance of the form in each exercise in %
- d/ in each exercise the name of pupils who failed to answer should be noted.

e/ a summary can be made which gives an exact picture about insufficiencies in the class attainments. In the summary all the elements of every exercise must be taken. So thumbing through the sheets we can write in the corresponding column the number of incorrect solutions. After this it is easy to count the number of pupils who do not know certain elements.

After the evaluation we got the following information:

- a/ which section of the subject is difficult for the class or for the majority of the class?
- b/ who in certain sections parts of the subject, have obvious insufficiencies which greatly prevent advance?
- c/ before dealing with certain themes we know the level of attainments, proficiency and ability we have to build on

After such analyses concerning different subjects - even if not so deep in details - we possess data of an informative character. But we felt that only one assessment to define the knowledge-level without any doubt was not sufficient. The sheets do not contain the circle of all the attainments, proficiency and ability about which we intended to obtain a reliable picture. Therefore it seems to be useful to collect additional pieces of information for which there are some possibilities:

a/ to study the pupils' characterization given by general school /family circumstances, information on the school they came from, intellectual and mental abilities, attitude to work, learning, diligence, will power, achievement in a certain subject, etc./.

c/ Parents' meetings with the teachers, family visits /the pupil's plan about the future, family circumstances, the pupil's difficulties, possibility of studying at home, family ambitions, the pupil's diligence etc./.

b/ Paying regular attention to them during the periods /their participation in collective work, depth of knowledge,, adaptation ability, activity, the pupil's attitude to the subject, speaking ability etc./.

d/ to study the pupil's homework, his written work.

e/ private, individual talks.

Information received about every pupil should be put down. This is important from an other point of view, too: it is impossible to orientate the pupil correctly without reliable data. The subject teacher's notes may take different forms. One of the possible forms is as follows:

Pupil's name:

School he came from:

Parents' profession: father:

mother:

School achievement in

subject

5th form

6 th "

7th "

8th "

Diligence:

.....

Some more important statements from the general school characterization:

.....

.....

.....

.....

Level-defining assessments sheets:

First Form

beginning of the year half term end of the school year

.....

.....

Second Form

half term end of the school year

.....

.....

Experiences:

a/ assessments

.....

.....

b/ other sources:

.....

.....

Causes of insufficiencies:

Way of assistance:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Orientation: 2nd term 3rd term 4th term

.....

Experiences of orientation:

.....

.....

Marks:

First Form

half term end of the school year

.....

.....

Second Form

half term end of the school year

.....

.....

Other notes:

.....

.....

.....

If we write our notes regularly, it is easy to see exact information about change in his or her personality and school work. Possessing other pieces of information, the analysis of the level-defining test papers can be used to reveal the causes of insufficiencies. A general experience is that - except for a few pupils - insufficiencies in attainments cannot be traced back to the lack of ability. The most frequent reasons are:

- a/ poorer ability /but not the lack of it/
- b/ not enough diligence, periodical learning
- c/ undeveloped, in correct learning methods
- d/ low level of self-reliance, shyness
- e/ language self-expression insufficiencies, low level in mother tongue culture
- f/ lack of the pupil's ambition

/The above mentioned - except the first one - can be traced back to unfavourable family conditions. Even nowadays there are a great number of families whose general cultural-demand level is low, they do not check their children's school work at home, they do not estimate properly their children's school achievement, and they cannot get their children to do more sophisticated work./

g/ not every general school makes its pupils exert themselves /sometimes the existing liberal evaluation, and mark-differentiation does not induce exertion/.

Having all this information, the subject teacher can decide about the tasks involved in catching-up. /Of course nobody thinks that the above information can be obtained during the first weeks. This requires regular observations and regular work by the teacher. However, the most important information can be obtained in the first months.

3. Possibilities for catching-up

The tasks of the teaching staff and subject teachers are varied. If we want to achieve success, we have to create an atmosphere at school /in the class/ which will not promote a

sense of "handicap" developing through unsatisficiencies, a
 their backward position will not be branded. In this way we
 may avoid the possibility of the formation of permanent failure,
 as "... the formation of permanent failure is due-besides the
 poor performance - to a social environment in which neither
 the class mates nor the adults appreciate the self-implement-
 rational ambitions of the pupil or his performances of compen-
 sational character produced in another field." /3/

This is an especially important task for teachers in the
 first forms which start their community life. "From pedagogi-
 cal and psychological experiments and research it is known that
 the pupils' falling behind in their learning may have a lot of
 reasons. One of them - and perhaps not the least - the break
 of personality development which is caused by failures at the
 beginning and which may be fixed by the teacher's repeated ne-
 gative evaluation. If this negative, repeated evaluation is
 not connected with effective help, it may decrease the pupil's
 self-evaluation and spoil his social situation in the class
 community". /4/

Much care should be taken that this help was not in an
 "off-hand manner", humiliating, hurting human feelings, because
 practically it will not yield any results. The KISZ organization,
 which with its own means supports our pedagogical ideas, can give
 valuable assistance in creating a favourable atmosphere.
 At an earlier time, but also during the experiments the
 establishment of regular, close contact with the parents, and
 their pedagogical enlightenment were considered to be especially
 important tasks. At school meetings with parents, at receptions,
 during family visits we have, at all costs to deal, with ques-
 tions such as the following: instead of abusing the pupil at
 home because of his poorer performance and insufficient knowledge
 and instead of extreme requirements towards him, patient, helpful

3/ Tibor Csikszentmihalyi: On reasons of learning failure, Pedagogiai
 Szemle 1975/3. 213 p.

4/ Erdi-Gruz Tibor: Teachers' role in the age of scientific-
 technical revolution, Pedagogiai Szemle 1974/6.
 491 p.

parental behaviour, and encouragement are more useful.

To introduce economical and utilizable learning methods is regarded as a permanent task. This has to be done, at all costs, in the first term of the first form. Good occasions are provided, besides during the lessons, by the formmaster's lesson, individual or group talks and family visits, too.

On the basis of our experiences the following possibilities can be used for catching-up:

- a/ a part of the periods /first of all revision at the beginning of the school year/
- b/ differentiated homework
- c/ group occupations during the periods, practising periods
- d/ to organize pairs of pupils for learning
- e/ independent catching-up under the teacher's control
- f/ catching-up lessons besides periods in the curriculum
- g/ other possibilities /coaching at school, at hostels/

After taking into account the results of level-defining assessments, the different sorts of information, the reasons for falling behind, and the possibilities for catching-up, the subject teacher may decide about other methods of compensation. In our opinion we have to see clearly which pupils have insufficiencies that may essentially influence their progress. In our experiment one of the fundamental ideas was: if some element of knowledge /idea, rule, etc., and their practical application /was not known by more than 20 % of the form or they did not know it correctly, it had to be compensated for during revisions at the beginning of the school year. However, this solution could not be realized because of the lack of time, as from October the secondary school material had to be taught. The new first form curriculum to be introduced in 1978 ought at all costs to ensure, this possibility, too. According to the present curriculum, first of all, the practise periods give a good occasion for catching-up; of course, only if differentiated exercises are given to the pupils.

In our experience the possibilities of teaching periods are not utilized to a proper extent. The frontal occupations nowadays in the majority /yet/ are not favourable for pupils with insufficiencies or unstable attainments yet. They are

unable to join perfectly in the work of the period; the teacher - to ensure progress - relies on pupils with firm attainments and he cannot always be certain whether everyone in the form can understand him. If there are possibilities, it is useful to organize group occupation. Our attempts proved that heterogeneous groups are better to organize, because in case of homogeneous groups - at least in the first and second forms - an inferiority complex can be induced in some poorer pupils, their backward position is further increased and they may lose heart. This was experienced even in cases when they had the chance of getting into a better and stronger group. In heterogeneous groups particular attention should be paid to the fact that the problems were solved not by the best pupils, but in collective work. Now and then the least capable pupils were asked to summarize the collective work so they were given an opportunity for individual performance.

Among pupils enrolled in secondary schools with insufficiencies but which do not influence their progress essentially there may be some who are able to do corrective work under the teachers guidance, with his help. It is useful to give them differentiated homework /oral or written/, answers have to be checked regularly or new instructions can be given to them during the consultation-like situation.

During the experiments there were no attempts to organize pupils into study pairs but this possibility should not be rejected.

In the case of more serious insufficiencies which endanger the advance and the requirements of the curriculum, catching-up occupations were organized outside the periods. The level-defining and other assessments verified that 20-30 % of the pupils have insufficiencies which can be abolished only during well-organized, helping and corrective activities. /From this point of view there were no essential differences in the three experimental secondary schools, although the enrolling conditions in the Radnóti Miklós Secondary School and the Ságvári Endre Training Secondary School were not much better than in the Makó József Attila Secondary School. This phenomenon can be explained by the lack of a coordinated, single basis on which to judge

what can be regarded as a fundamental insufficiency./ Our situation was made even more difficult by the fact that there were rather a lot of pupils who needed regular corrective activities in several subjects /sometimes 4-5/. There were classes where 5-6, in others, 2-3 pupils had a rather poor result in every subject in their level-defining measurements. /The experience of the two years' brought us to the conclusion that no more favourable conditions can be expected in the future either./

To organize these corrective activities demands a high level of coordination work in the school. After summarizing the measuring assessment it is necessary for the subject teachers to have a short talk with the chairing form-master. In this session the subject teachers' statements concerning the knowledge-level of the class as a whole have to be summarized, then the experiences in the different subjects must be evaluated concerning each of the pupils. In this way a unique, perfect picture can be built up of every pupil - of their personality, attainments, insufficiencies and their reasons. This talk has the aim of deciding who must, at all costs take part in corrective activities. It has to be decided here what to do with pupils who had severe insufficiencies in 4-5 subjects. In our opinion, it is worthwhile for a pupil to participate in only 2-3 catching-up activities a week. /This means 2-3 hours, for in the experiment we gave one corrective activity a week in every subject./ We have to reach a decision on another question, too, : which occupations should be attended by the extremely poor pupils. /There are reasons for suggesting starting first with the Hungarian language, mathematics or Russian to catch up with the others. These problems are settled mostly after serious talks among the subject teachers.

The above questions, and problems can be rediscussed later on at the half term or second term evaluating conferences, as well as during talks concerning orientation.

Corrective activities are coordinated in the timetable by the headmaster /timetable, classroom capacity, coordination with other activities etc./. To decide the exact

time certainly depends on the school conditions. Having these activities in the morning from 7 to 8 or connecting them with the last period of the day was considered to be good. But this could not be done in every case, so catching-up periods were held sometimes in the afternoon /generally from 2 to 4/. We /kept/ strictly in mind not to cut, without reason, the pupils' time for homework, therefore we took much care about pupils commuting from the country to ensure a favourable time for them. /Otherwise it would have happened that our well-intended assistance would have had the opposite effect: these pupils would be unable to do properly their days homework because of going home late./

Catching-up activities must be held exactly according to the time table. A pupil's weekly extra period of this kind cannot exceed 2 or 3 hours. Another solution may be possible - if conditions are ensured - that in a subject a short course of 2-3 weeks and 8-10 corrective periods is organized. We have not tried this solution, it is probable that its organization is rather difficult because of the many-sided afternoon programmes; however, in contrast with sporadic activities it has some advantages.

In creating the groups we experimented with three solutions:

a/ On the basis of the level-assessing sheets at the beginning of the school year permanent groups were organized of pupils who obviously had to attend the activities for half a year or for the whole school year. We strived to have groups of no more than 3-5 pupils. The main task was to eliminate insufficiencies derived from the general school.

b/ Non-permanent groups were organized of pupils who needed catching-up only in a certain theme. These activities resembled the traditional co-repetitions. Those pupils were in the majority those who failed in the end-of-topic test papers. So here, first of all, insufficiencies arising in the secondary school were compensated for.

c/ Theoretically it is possible - but in practice it was rare - that the majority of a class attended catching-up activities if a certain area of the subject caused trouble

for all of them. To deal with the theme again during the periods was regarded more useful. A part of our curricula /Hungarian language, mathematics, Russian/ gave opportunities of this kind. In some subjects - because of the great amount of material in the curriculum - we had to apply catching-up periods for the whole class /history, chemistry, biology/.

4. The most frequent insufficiencies in pupils' attainments

The result of level-defining assessments give a rich list of insufficiencies coming from general schools. To make it clear, we are going to summarize the most important ones in two subjects - a verbal and a non-verbal one.

Hungarian language

There are some pupils enrolled in the secondary school who have significant language cultural insufficiencies. There are forms where the ability in oral and written expression of 6-8 pupils is at a rather low level. This is often accompanied by stuttering and unintelligible reading. The level of correct spelling ability is not promising: mostly the use of j-ly, the spelling of nouns /first of all, geographical names, titles/ verbal suffixes, assimilation, misuse of the sign of the Past Tense, and the genitive suffix caused a lot of trouble. There are some pupils who make a surprisingly great number of mistakes in spelling. Ugly, sometimes totally illegible handwriting is frequent.

The command of descriptive grammar learnt in general schools, the knowledge of categories, definitions, and the recognition of the fundamental connections of certain grammar units were not satisfactory. From the first tests it turned out that constructing ability is poor, and to realize consciously the proportions of construction units was difficult for them.

Every problem mentioned above cannot come to light from the level assessment test papers answered early in the school year, as the ability in oral and written expression the ability in construction and reading ability can hardly or not at all be measured by test papers. Therefore it is especially important to get additional information in this subject.

The results of assessment test papers - as they give no suitable information about the most important abilities - generally were satisfactory /during the two experimental years all three schools had a 60-70 % performance/.

Insufficiencies in the mother tongue essentially have an effect on the performances in other subjects, so to correct the mistakes experienced is an important and urgent task.

Mathematics

From the level-defining assessments it can be concluded that the pupils' calculation ability is generally poor /both in mental and written arithmetic/; a lot of pupils have trouble mostly in operations involving fractions and numbers with signs. Some of them do not know exactly the use of parantheses. The first term report of the Makó József Attila Secondary School reflects general concepts characteristic for the pupils of all three experimental schools: "There are insufficiencies in calculation with fractions, they are poor in defining a number from a fraction, they are unable to deduce, they are unable to apply correctly the fundamental operations in textual problems. Besides, the ability to solve textual problems is rather poor, but, its is especially bad that the solution of proportional exercises- which have a very important role in everyday life - is a guess for a lot of pupils.

Mostly in solving equations and simultaneous equations, the poor reasoning, logical ability, judgement, the explanation of solutions, and the non-checking of solutions are badly felt.

In geometry the knowledge of basic geometrical constructions and some geometrical ideas is correct /phase, angle, circumference, surface, perpendicular, parallel/. Only few pupils can see relations, theorems and do not feel the necessity to verify. Only a few pupils can dispute well and precisely." /5/

The results of level-defining assessments was 40-50 %.

The picture in the other subjects is not more comforting. The great amount of what we must do can be seen in the assessments at the beginning of school years 1974/75 and /5/ The first term report of 1974/75 in Makó József Attila Secondary School, JATE Department of Pedagogy

1975/76 for the first class pupils in the Makó József Attila Secondary School:

Subject:	1974/75	1975/76
history	31.9 %	51.55 %
Russian	42.1 "	43.72 "
biology	35.5 "	66.90 "
chemistry	58.0 "	65.28 "

1. The programme of catching-up periods and applied methods

The programme of catching-up periods is determined by the quantity and quality of insufficiencies, the number of available lessons, time necessary for correction, the number of pupils, their individual insufficiencies etc. A plan with a longer outlook can be made only for permanent groups, but these plans should be flexible and within a framework. We have to compile even for occasional groups some kind of ideas, but these may comprise in accordance with the occasional character of the group only the main lines of the tasks to be done.

The school management did not ask the teachers to prepare plans in written form, nevertheless it was obvious that a syllabus for permanent groups had to be put down. To prepare a plan for corrective periods for the whole class may be reasonable only if catching-up requires several lessons /independently of whether during school lessons or outwith them/.

If insufficiencies were determined individually, we could make plans individually, too. This concerns especially the planning of some corrective lessons. There were occupations where the same topic was discussed with every member of the group /e.g. everybody in the group had difficulties in spelling proper nouns/, in other cases even within a topic some differentiation had to be done /e.g. a member of the group had problems in recognizing adjectives, another pronouns/. In groups of non-permanent character mostly the same theme was dealt with by everybody, as the setting up of the groups was made on the basis of insufficiencies. The situation is similar when

catching-up for the majority of the class or for the whole class takes place at the same time. In defining the topics it is useful to determine the tasks and methods to be applied.

The activities differ from school periods in the quantity and quality of the subject-matter of instruction to be used /attainments, proficiencies, abilities to be compensated for/ in the number of the group etc. They differ /or may differ/ in the methods to be applied, too. It is clear that we have to adapt ourselves to the individual. An important requirement arises from this fact that the subject teacher is expected to possess a high level of pedagogical and methodical culture, psychological knowledge, to do his work resolutely, regularly and steadily.

Practising teachers experience most of their problems in the new, particular methods of how to solve the new tasks. The experiment has proved that only the methods applied in school periods - which are, of course, needed in the catching-up lessons as well - are not sufficiently effective. In addition to the general methods special ones are needed. We know that less is achieved in this field. Further methodological researches have the task of assisting practising teachers to arrive to a better and more successful solution of this new task. This does not contradict the fact that the subject teachers and headmasters in their reports raise a lot of new ideas in connection with the applied methods, but these methods are of a general character. Now we are going to quote from the headmasters' reports of the experimental schools:

"The methods of activities depended on the special character of the subject, on the insufficiencies, on the number of group members, etc. ... In different subjects there were different methods dominating. In Hungarian language, first of all, exercises in correct spelling, in good Hungarian; in history, the analysis of sources, the explanation of basic concepts; in Russian, the explanation of some grammar rules, collective listening to recorded tapes, to answer programmed grammar exercises, answers to questions, situational dialogues, etc. There were some attempts to have activities of a

consultative character, but they did not fulfil expectations" /6/

"of the methods applied in corrective activities individual activity with a 3-6 member group proved to be the best: after a collective explanation of a problem every participant gets an individual task; in the meantime, the teacher, walking about, helps wherever necessary; then they discuss or correct the mistakes collectively. Differentiated homework is frequent enough for a corrective lesson. It is essential that these periods are activities involving talk in a free atmosphere, where the pupil has an interest, too, - opposed to common periods in revealing his weak points, so that he can be helped. /This developed gradually, but from the time the pupils get used to it, the efficacy of occupations increases greatly". /7/

"we were not able - but nor did we want - to create a new method for catching-up activities. Our primary aim was to gain information about the pupils' failure in a subject and to reveal at the same time, the reasons for failure. During the course of the methods followed afterwards explanation, checking and practise predominated. In checking pupils both oral and written methods were used, depending on the pupil's weak points. Special attention had to be paid to drill in catching-up activities as well, to the solution of mathematical problems, to the training in spelling rules, to mastering fundamental attainments through practice etc. - first of all because we saw that a lot of pupils failed in learning the general school subject-matter because of the lack of drill.

Activities with a small group always ensured liveliness. In every case we considered it important that during catching-up activities the pupils' progress should be evaluated /in a small group individually/. Praise and encouragement were essential, as well as the fact that, due to the activities, the pupil should succeed. We were particular about the good

/6/ First term report of 1974/75 in the Makó József Attila Secondary School, JATE Department of Pedagogy

/7/ The first term report of 1974/75 school year in the Szeged Ságvári Endre Secondary Training, School, JATE, Dep. of Pedagogy

atmosphere of the activities, and that pupils attending corrective activities were not ensured.

Close attention was paid to another fact, namely that the pupils came to understand the new things by relying on their own by attainments, and that they saw and realized the facts, independently etc. This was done so that the pupils did not get used to accepting ready-made "attainments" i.e. that they did not become "pupils always requiring assistance", that they did not get used to attending catching-up activities, doing it only if they needed it.

... In spite of their usefulness, however, talks with the subject teachers suggest that in the future we shall have to find special methods of catching-up activities and more analytical evaluation of the activities. /8/

Our description would not be correct without informing about those methodological attempts going on even at present. Our teachers researching for new methods would like the following questions to be answered:

a/ How can modern teaching aids /TV, radio, taperecorder, language lab., films slides etc./ be used most effectively in corrective activities?

b/ How is it possible to develop more effectively than hitherto the ability of self-control, self-evaluation?

c/ How can we ensure progress at individual pace?

d/ Which methods could be used to make general activities of a consultative character which are not applied widely?

e/ Is it possible to work out programmes and, sheets which can be used with result in other groups, too?

f/ Which are the best methods of incorporating the compensated and drilled attainments in the system of teaching periods?

g/ Which are the methods most suitable for the pupils' personality, and ability?

Many kinds of method of the corrective periods have developed or are developing. The situation is similar to the construction of activities. It is impossible to give a gene-

/8/ The first term report of 1974/75 school year in the Szeged Radnóti Miklós Secondary school, JATE, Dep. of Pedagogy

ral scheme for it, because every catching-up period has its own solution. One thing is sure, however; i.e., that they are more informal than teaching periods.

6. Results, experiences

Even if our methods have not crystallized in every respect, the catching-up method of the experiment is effective and successful. The teachers and pupils of the three Csongrád county secondary schools unanimously approved and accepted its necessity after finishing the first phase of the experiment. Of course there are different opinions: in one secondary school they do not consider it justified to go on with catching-up in the second form; another one, on the contrary, consider it necessary in the third form, too. Similar different opinions can be seen on the question of which subjects corrective activities must be organized in. The reasons for these differing opinions can be found in the fact that the enrolling areas of the school in the experiment are different, consequently in their pupils' knowledge - level there are great differences. Let us quote some opinions from the headmasters' summarizing reports!

"According to our experiences corrective activities are needed in mathematics, chemistry, Hungarian language and Russian, ... in the other subjects /geography, history, literature, foreign languages/ when needed - and can be used in some subjects less frequently /biology, practical work, drawing, singing/ or they are totally unnecessary." /9/

"It is a general statement that it was necessary, at all costs, to organize catching-up activities. Its result is that some of the pupils succeeded in diminishing their falling behind, and the differences in knowledge-level also decreased. It is especially important that pupils enrolled from village schools had organized possibilities for overcoming insufficiencies in their attainments." /10/

/9/ The first term report of 1974/75 school year in the Szeged Ságvári Endre Training Secondary School, JATE, Dep. of Pedagogy

/10/ The first term report of 1974/75 school year in th Makó Sec. School, JATE, Dep. of Pedagogy

"Our teachers have a good opinion about the activities. Some of them say: an important phenomenon can be attributed to them that at the end of the school year nobody, in the form failed in any subject, and the pupils were not afraid of the subjects." /11/

"The system of corrective, catching-up activities is one of the cardinal points of the experiments, which was unanimously recognized by both pupils and teachers." /12/

"Regular catching-up activities are considered by the teachers indispensable in some subjects /mathematics, chemistry, the mother tongue /and the pupils are of the same opinion/." /13/ It arises from the above opinions that both the teachers and pupils consider catching-up occupations not only as necessary but successful. Because of the objective assessment development it is difficult to give numerical results, so, first of all, we have to see the experimental facts. It is worth noticing the study-average of the first forms in the 1974/75 school year of the Makó József Attila Secondary school in, Hungarian language, mathematics and Russian.

	Hungarian language	mathematics	Russian
Enrolling average:	4.27	4.10	4.11
Level-defining assessments:	68.70 %	47.60 %	42.10 %
Half term assessment:	3.14	2.85	2.78
Half term subject average:	3.37	3.57	3.66
Second term assessment:	3.59	1.97	3.58
Second term subject average:	3.51	3.31	3.61
Number of catching-up periods:	38	69	41

/11/ The second term report of 1974/75 school year in the Radnóti M. Secondary training School, JATE, Dep. of Pedagogy

/12/ The second term report of 1974/75 school year in the Szeged Ságvári E. Secondary Training School, JATE, Dep. of Pedagogy

/13/ The second term report of 1974/75 school year in the Makó József Attila Secondary School, JATE, Dep. of Ped.

The study-average in Hungarian language increased, in mathematics decreased, in Russian stagnated inspite of the considerable number of catching-up periods. It is obvious that the elimination of insufficiencies was not successful, therefore corrective activities had to be continued in the second form, too. But the number of periods considerably decreased. This is well seen in the following table;

Subject:	1974/75 school year	1975/76 school year	
	1 st form	1 st form	2 nd form
Hungarian language:	38	31	11
history	18	7	7
Russian	41	47	4
mathematics	69	76	10
biology	13	8	-
chemistry	72	24	10
geography	<u>34</u>	<u>4</u>	<u>3</u>
Altogether	285 periods	197 periods	46 periods

The following statements were made by the Makó József Attila Secondary School manegement on the basis of the above data:

"In the 1975/76 school year the number of activities for the first class pupils decreased considerably. ... The most remarkable feature is that in spite of this in mathematics, Russian and Hungarian language catching-up increased stightly or remained almost on the same level. Maybe because in the subject metnioned compensation is most justified. However, in the second forme even in these subjects the number of actual activities dropped greatly. This phenomenon can be explained if we carry out a content analysis of the data beyond the figures.

According to the original concept the catching-up activities should have been held for relatively stable groups until the end of the second year. Experiences obtained so far suggest a modification of this concept. The reason is that a group of a relatively stable composition - except in mathematics - worked only in the first months, until primarily the compensation of general school fundamental insufficiencies was taking place.

After this, as the stable groups give way to the unstable ones, the catching-up occupations change into compensating for the falling behind in the daily material, and this is needed occasionally by this or that a pupil. In a considerable part of the first year the priority of the catching-up function dominates /for the longest time in mathematics, Hungarian language, and Russian/, but in the second year its catching-up function becomes absolute. Probably this empirical factor led to the formation of the numerical results mentioned above."/14/

7. Problems, conclusions

The operation of the catching-up system needs substantial organizational work. For the extremely busy teachers and pupils agreement on a time means a frequently unsolvable problems. The data from the experimental school years concern a considerable number of the pupils. To illustrate this we are going to quote data from one school year of the Makó József Attila Secondary school:

Subject	pupils attending catching-up periods	
	regularly	occasionally
Hungarian language	23 %	16 %
history	12 "	40 "
Russian	20 "	47 "
mathematics	24 "	50 "
biology	8 "	20 "
chemistry	20 "	50 "
geography	15 "	30 "

For a smoother realization of catching-up in the future there are two organizational possibilities. One of them - not without any problem - would be if corrective periods were included in the syllabus. The other one, the more suitable one is: "In the orientation phase the curriculum must give possibilities for recognising thoroughly the

/14/ The second term report of 1975/76 school year in the Makó József Attila Secondary school, JATE, Dep. of Pedagogy.

differences arising from the differences between general schools and to compensate for them in an organizational framework. Therefore, the core-material should be less; it should ensure, besides mastering it well, revealing insufficiencies and compensation for them, the development of ability and the catching-up of pupils falling behind."/15/

In this case the fundamental tasks of correction would be achieved in teaching periods. /Probably, it would be necessary to organize a small number of activities of this kind outwith the periods./ In this way the question not yet clarified would be explained: can we compel a pupil - in his own interest - to attend the corrective activities?

/15/ Otto Welker: On facultative education in grammar schools, Köznevelés, 1975/35. 7.1.

Компенсация знаний учащихся в условиях экспериментального
обучения факультативным учебным предметам

Имре Чисар

Под руководством кафедры педагогики организовано факультативное экспериментальное обучение с 1974-го года в 16-и классах 3-х гимназий. Разработанная Д. Агосттоном и Ш. Оросом модель эксперимента предусматривает два взаимосвязанных этапа обучения: общеобразовательно-ориентировочный (I-2 классы) и дифференцированный (3-4 классы). Важным элементом обучения в I-2-х классах является организованная компенсация отставания в знаниях отдельных групп учащихся. На основе экспериментального опыта данная статья подытоживает результаты дополнительных компенсирующих занятий в аспекте их значения, возможностей организационных форм, и применяемых методов. Автор анализирует причины отставания учащихся по венгерскому языку и по математике. Автор показывает те организационные возможности, которые в условиях нынешней структуры школьного обучения способствуют компенсации знаний учащихся, находящихся в невыгодном положении с точки зрения успеваемости. В заключение автор подводит итоги эксперимента, оформляет соответствующие выводы и дает рекомендации для проведения компенсирующих занятий.

PROZESS DER AUSGLEICHUNG DES WISSENSTANDES IM VERSUCHT
DER FAKULTATIVEN BILDUNG NACH LEHRGEGENSTANDSGRUPPEN IM
GYMNASIUM

Dr. Imre Csiszár

Mit der Leitung des Pädagogischen Instituts an der Universität Attila József geht - in zwei Lehrgängen insgesamt in 16 Klassen - eine fakultative Lehrfachgruppenweise Bildungstest in einem Gymnasium vonstatten. Das Modell wurde von dr. György Ágoston, Universitätsprofessor und Dr. Sándor Orosz Universitätsdozent ausgearbeitet. In dem Versuchsmodell sind zwei, miteinander organisch eng verbundene Phasen zu unterscheiden: orientierende, allgemein bildende Phase der I-II-ten Klasse und die differenzierte Bildungsphase der III-IV-ten Klasse. Ein bedeutendes Bildungselement der I-II-ten Klasse ist die organisierte Kompensierung der Studiennachteile. In der Abhandlung sind die Notwendigkeit, die Möglichkeit, die Organisationsformen der Stunden für die Ausgleichung des Wissenstandes, die angewandten Methoden und Ereignisse nach den Erfahrungen des in 1974/75 angefangenen Untersuchungslehrganges überwiegend nach den Daten des Gymnasiums József Attila in Makó zusammengefasst. Er untersucht die Gründe der Nachteile im Studium, die wichtigeren Mängel bei den Schülern in ungarischer Sprache und Mathematik und versucht die Organisierungsmöglichkeiten zu entdecken, welche auch in der jetzigen Struktur der Schule für die Beiseitigung der Mängel des aus der nachteiligen Lage gegebenen Wissenstandes und für die Nivellierung des Wissens der Schüler, die Lösung bedeuten können. Auf Grund empirischer Erfahrungen enthält der Aufsatz die Ereignisse der kompensierenden Studien, die notwendigen Schlussfolgerungen ziehend stellt einen Antrag für die zukünftige Lösungsmöglichkeiten des Aufschlusses.

ÜBER ZUSAMMENHANGE ZWISCHEN DEN INTERPERSONELLEN
BEZIEHUNGEN DER WERTORIENTATION DER PERSÖNLICHKEIT

Dr. Keményné, Erzsébet Gyimes



I. Ziel und Methode der Untersuchung

Bei Untersuchungen über die Schuljugend kommt den diagnostischen Erhebungen in Gruppen, die gesellschaftliche Wirkungen übermitteln, eine grosse Bedeutung zu, besonders wenn wir Klarheit darüber verschaffen wollen, wie und in welchem Masse heute die persönlichkeitsbildende Funktion dieser Gruppen zur Geltung kommt. Erfahrungsgemäss manifestiert sich diese Funktion innerhalb einer gegebenen Gruppe durch Kollektiv- und Gruppenerscheinungen. "Gruppen können nur dort entstehen, wo die gesellschaftlichen Verhältnisse eine interpersonelle Gestalt annehmen, d.h. wo die Erscheinungswelt der persönlichen Kontakte, der Organisierung und Konzentrierung der ineinandergreifenden Tätigkeiten auf den objektiven 'Beziehungen' aufbauen." /Pataki, 1972./ In diesem Sinne messen wir den Schulklassen eine besondere Bedeutung in der Persönlichkeitsentwicklung als Sozialisationsprozess der Schüler zu. Genau das macht Untersuchungen über die Wirkungsmechanismen der interpersonellen Kontaktsysteme innerhalb der Schulklassen notwendig. In unserem folgenden Beitrag möchten wir manche Zusammenhänge aus unseren mehrjährigen Untersuchungen herausnehmen.

Bei der Aufstellung unserer Arbeitshypothesen stützten wir uns teils auf in- und ausländische /meistens aus der DDR und der Sowjetunion stammende/ Untersuchungsergebnisse über dasselbe Thema, teils auf eigene empirische Erfahrungen. /Gyimes, 1971., 1972./ Das gesammelte Material bot uns genügenden Grund zur Annahme, dass die Entwicklung der schülerischen Kontakte innerhalb der Eigentümlichkeiten des Lebensalters durch die Veränderung der Wertorientation stark beeinflusst wird. Für das frühe Schulalter sind interpersonelle Kontakte nach der "Wertorientation der Schulleistungen" charakteristisch; für die untersuchte Altersgruppe können wir annehmen, dass das System der Kontakte in Richtung "moralisch-gemeinschaftliche Wertorientation" umstrukturiert wird. Unsere

Untersuchung soll die Frage beantworten, in welchem Zusammenhang die interpersonellen Kontakte mit der gemeinschaftlichen Wertorientierung innerhalb einer konkreten Gruppe stehen; weiterhin, ob es ein Unterschied bei der Wertorientierung der zwei Geschlechter feststellbar ist.

Wir haben von 1972 bis 1975 4 Klassen /=143 Schüler/ des Endre-Ságvári-Übungsgymnasiums systematisch untersucht. Wir wollen in dieser Arbeit nur über unsere Erfahrungen mit den 3. Klassen berichten.

Bei der Wahl sind wir von pädagogisch-psychologischen, entwicklungs- und sozialpsychologischen Überlegungen geleitet worden.

Die Gruppenstruktur der ersten Gymnasialklassen wird von den früheren Kontakten der Schüler bestimmt: die Schüler aus denselben Grundschulen bilden innerhalb der Klasse eigene Gruppen, und polarisieren dadurch die "neue" Klasse. Die Umprofilierung der Klasse erfolgt erst durch die gemeinsame Tätigkeit. Lehrererfahrungen zeigen, dass "das System der interpersonellen Kontakte lose bleibt und die Urteils der Schüler voneinander oberflächlich und ärmlich sind, solange sich die Schülergemeinschaft nicht festigt und ihre moralischen Anforderungen ihren Mitgliedern gegenüber nicht stellt. In einer gut organisierten und moralisch ausreichend motivierten Schülergemeinschaft dagegen dominieren die objektiven Kontakte, und die Mitglieder der Gemeinschaft werden aufgrund ihrer realen gesellschaftlichen Werte beurteilt." /Duró, 1972./

Die Ergebnisse unserer Voruntersuchungen zeigen /Gyimes, 1972./, dass bei den Schülern der 2. Klasse die Wertorientierung vom Niveau der Schülerleistungen stark beeinflusst wird. In der 3. Klasse dagegen steht die moralische Seite als Kriterium im Vordergrund. /Mailáthné, 1976./ Diese Tendenz ist zu beobachten im Psychologieunterricht in der 3. Klasse des Gymnasiums.

Über die Methoden

In der Vorbereitungsphase bemühten wir uns um eine Kenntnis der Schulklassen. Die Methoden waren:

- 1/ kontinuierliche Beobachtung, im Protokoll festgehalten, nach folgenden Gesichtspunkten:
 - a/ Tätigkeitsformen, gemeinschaftlicher Rahmen des Klassenlebens
 - b/ die Aktivität der Schüler in den Unterrichtsstunden
 - c/ die Aktivität der Schüler im gemeinschaftlichen Rahmen ausserhalb des Unterrichts
- 2/ empirische Klassencharakteristik unter Einbeziehung des Lehrers
- 3/ Exploration mit den Schülern
- 4/ Exploration mit den Lehrern, die in der Klasse unterrichten

Während des Psychologieunterrichts hat sich eine aktive Zusammenarbeit mit den Schülern entwickelt, wodurch unsere Untersuchungen reibungslos in den Unterrichtsprozess einfügen konnten. Die erwähnten Rahmen liessen uns folgende Untersuchungsmethoden anwenden:

- 5/ Sozialpsychologische Untersuchung
 - a/ nach mehreren Gesichtspunkten zusammengestellter soziometrischer Motivations-Fragebogen, der auf die Situationen abgestimmt werden konnte
 - b/ Wertungsskala der Aktivität /eine von uns weiterentwickelte spezialisierte Variante des Gruppenbewertungsverfahrens/
 - c/ Wertungsskala der Eigenschaften
- 6/ Analyse der Schülerbeiträge
 - a/ Selbstdarstellung
 - b/ Charakterisierung von 3 Mitschülern
 - c/ zielgerichteter Aufsatz: "Unsere Klasse"

Die Untersuchung wurde im folgenden Schuljahr bei derselben Population wiederholt.

II. Interpersonelle Beziehungen und gemeinschaftliche Wertorientation

Bevor wir mit unseren Erörterungen anfangen, scheint es uns zweckmässig, die intensive, aber keineswegs widerspruchslöse Entwicklungsgeschichte der einschlägigen Untersuchungen kurz zu überblicken.

Es ist eine allgemein verbreitete erzieherische Erfahrung, dass die Stelle eines Schülers im persönlichen Kontaktsystem ein entscheidender persönlichkeitsformender Faktor ist. Am Anfang hat man eine objektive Messung dieser Kontaktsysteme angestrebt, was ein bedeutender Schritt und eine nötige und begründete Station in der Entwicklung war, sowohl aus theoretischem als auch aus methodologischem Gesichtspunkt. Einerseits lieferte sie experimentelles Material zur Präzisierung des Begriffs dialektische Wechselwirkung von Persönlichkeit und Gemeinschaft, andererseits hat sie die Wichtigkeit der sozialpsychologischen Untersuchungen bei der Entwicklung des Unterrichtswesens bestätigt. Die Soziometrie war die erste Methode, die in die Schule Einzug hielt, und die sich bei der Erkennung bisher verborgenen persönlichen Kontakte bewährt hat. In den sechziger Jahren wurden zahlreiche Untersuchungen in Ungarn durchgeführt, um die Anwendungsmöglichkeiten dieser Methode auszuarbeiten. /Babodiné 1967, Duró 1966, 1968, 1969, Hunyady 1967, Kántás 1965, Mérei 1965, 1967, 1969, Vastagh 1967, Várhegyi 1964./ Die gründlich ausgearbeitete, weiterentwickelte Technik der Methode stammt von Mérei /1971./

Diese Ergebnisse haben gleichzeitig die Aufmerksamkeit auf die Mängel bei der Anwendung der Methode gelenkt: mit der Soziometrie /d.h. mit deren weiterentwickelten Variante/ kann nur die Strukturelle Gliederung einer Klassengemeinschaft untersucht werden, das "verborgene Netz" /Mérei 1971/ dieser Gemeinschaft bleibt aber aus erzieherischem Gesichtspunkt immer eine oberflächliche Struktur. Die exakt anmutenden Indizes der interpersonellen Kontakte widerspiegeln die Charakteristik der Gemeinschaft als Ganzes nicht, da sich dies vielmehr in der inhaltlichen Seite der zielgerichteten

Aktivität der Gemeinschaft manifestiert /Petrovskij, 1973./.

Neben der Strukturanalyse ermöglichten diese Methoden -ergänzt durch die Untersuchung der inhaltlichen Zusammenhänge - eine komplexe Annäherung des Problems.

Die angefangenen Motivationsuntersuchungen haben ihre grosse Bedeutung darin, dass sie die Beweggründe der interpersonellen Kontakte, die dominierenden psychischen Eigenschaften der Persönlichkeit und die von der gemeinschaftlichen Tätigkeit besser ins Licht rücken können.

Bei den Untersuchungen mit Schülern von unterschiedlichem Alter konnten wir feststellen, dass der Rahmen, der Inhalt und die Qualität der interpersonellen Kontakte eines Individuums grundlegend festgelegt werden durch die moralischen Eigenschaften, die sie in ihren Rollen in der Gemeinschaft oder Gruppe manifestieren /Duró 1972/, d.h. "durch die soziale und individuelle Seite der moralischen Motivation, die sich bei der Partnerwahl in den verschiedenen Situationen sichtbar wird".

/a.a.O./

Die bisherigen Untersuchungsergebnisse lassen darauf folgern, dass die Dynamik des interpersonellen Kontaktsystems der Schüलगemeinschaften gesetzmässig vom gesellschaftlich relevanten und von der Persönlichkeit geschätzten Inhalt der gemeinsamen Tätigkeit bestimmt wird. Die Kohäsion der Gemeinschaft kann in dieser Auffassung als eine wertorientierte Grösse interpretiert werden.

Ein wichtiges Untersuchungsgebiet der Gemeinschaftskohäsion bilden die Entsprechungen und Unterschiede in der Wertorientierung der Schüler, ihre sozialen Perzeptionen und Erwartungen; dabei können wir verfolgen, wie das Soziale, das Gemeinschaftliche zur individuellen Eigentümlichkeit der Persönlichkeit wird und umgekehrt: wie objektivieren sich in der gegebenen gemeinschaftlichen Struktur und unter den gegebenen Verhältnissen die Ergebnisse der individuellen Benehmen als Akkumulation und System zu gemeinschaftlichen Wertmassstäben von festgelegter Qualität. /nach Pataki 1976./

Im folgenden wollen wir die wichtigsten Merkmale unserer Untersuchungsergebnisse exponieren, mit besonderem Nachdruck auf die inhaltlichen Zusammenhänge.

Mit dem soziometrischen Motivationstest mit mehreren Gesichtspunkten haben wir die strukturelle Gliederung der Klassen und die Motivationshintergründe der Partnerwahl erforscht mit besonderer Hinsicht auf die moralische Seite. Als Ergänzung nahmen wir die Analyse der Schülereselbstdarstellungen und der Charakterisierungen ihrer Mitschüler, die im Rahmen des Psychologieunterrichts verfertigt wurden. Darauf folgte die Auswertung der Wertungsskala für die gemeinschaftliche Aktivität sowie die Aufstellung der Rangkorrelationen in der Funktion der möglichen Varianten von gemeinschaftlicher Wirksamkeit - Schulleistung - gemeinschaftliche Aktivität.

Dadurch konnten wir an die Motivationsbasis der Partnerwahl von mehreren Seiten herankommen, was sich aus methodologischer Hinsicht als sehr lehrreich erwies, indem es die Vor- und Nachteile der angewandten einzelnen Methoden zeigen konnte.

Bei der Begründung der Partnerwahl erwähnten die meisten Schüler moralische Eigenschaften. Das steht im Einklang mit den Untersuchungsergebnissen /Duró 1968, Murányi 1975, Mailáthné 1976/, die gezeigt hatten, dass es in der Postpubertät eine starke Affinität zu den moralischen Werten gibt, und bei der Beurteilung der Mitschüler die reellen menschlichen Werte in den Vordergrund treten. In den untersuchten vier Klassen kommen jedoch die moralischen Eigenschaften innerhalb des Motivsystems in verschiedenen Proportionen vor; der niedrigste Prozentsatz /65 %/ ist in der Klasse A zu finden. /Tabelle /Siehe 1./

Das Vorkommen von moralischen Eigenschaften unter den Motiven der Partnerwahl

Klasse	A	B	C	D
%	65	79	74	89

Tabelle 1.

Wenn wir den individuellen und sozialen Charakter der moralischen Eigenschaften untersuchen, können wir folgendes feststellen: die mit sozialem Charakter kommen in drei Klassen in Überwiegender Zahl vor. In der Klasse A ist es umgekehrt: da dominieren die Eigenschaften individuellen Charakters.

/S. Tab. 2./

Die Verteilung der moralischen Eigenschaften nach ihrem Charakter I.

Klasse	A	B	C	D
Individuelle E.	75	34	42	39
Soziale E.	25	66	58	61

Tabelle 2.

Die Schülerselbstdarstellungen und die Charakterisierungen von Mitschülern liefern ein reichhaltiges Material zur Bewertung der Motivationsbasis als Ganzen. Da wir von jedem Schüler zwei Beiträge erhielten - eine Selbstdarstellung und eine Charakterisierung von einem Mitschüler - war die Zahl der Möglichen moralischen Werturteile von Anfang an hoch. Es wurde eine differenzierte Aufteilung der Eigenschaften in beiden Eigenschaftsgruppen möglich /Vergl. Friedrich 1971./. Im Rahmen dieses Aufsatzes können wir aber darauf nicht weiter eingehen. Die Summierung der Daten der Motivationsfragebögen zeigt einen niedrigeren Prozentsatz der sozialen Eigenschaften als die Charakterisierungen in allen vier Klassen. Der höchste Prozentsatz /14 %/ erscheint in der Klasse A, die individuellen Züge herrschen aber unter den bevorzugten Eigenschaften vor. /Siehe Tab. 3./

Die Verteilung der moralischen Eigenschaften nach ihrem Charakter II.

Klasse	A	B	C	D
Individuelle E.	61	32	39	31
Soziale E.	39	68	61	69

Tabelle 3.

Die durch zwei verschiedene Methoden gewonnenen Daten lassen bei der Mehrheit der Schüler auf gute Soziabilität folgern. Dabei können wir nicht ausser acht lassen, dass in einer Klasse die individuellen Wertmassstäbe eine auffallend wichtige Rolle haben. Die Ursachen können wir erst durch weitere Untersuchungen aufdecken.

Im allgemeinen können wir feststellen, dass die Schüler bei der Begründung der Partnerwahl im Fragebogen viel ärmlichere

und banalere Werturteile gaben als in den Charakterisierungen von Mitschülern. Dies müssen wir bei der weiteren Vervollkommenung des Verfahrens mit in Betracht ziehen.

Wir wollen jetzt von unserer Arbeitshypothese ausgehend den Zusammenhang zwischen den interpersonellen Kontakten und der Wertorientierung der Schüler von der aktiven Tätigkeit der Schüler her untersuchen.

Die Wertorientierung kann man mit dem Masse und mit der Qualität der Tätigkeit in verschiedenen Aktivitätsformen messen; es lohnt sich das Mass der inneren Aktivität innerhalb der gegebenen Gruppe in den verschiedenen Tätigkeitsformen zu untersuchen. Wir wollen hier bloss zwei davon nennen: die Schulleistung und die gemeinschaftlich-gesellschaftliche Aktivität. Mit der Wertungsskala für die gemeinschaftliche Aktivität wollten wir von jedem Schüler eine Charakterisierung der Klassenmitglieder aufgrund von ihrer gemeinschaftlichen Aktivität. Unsere Wertungsskala hatte fünf Stufen. Um einheitliche Werte zu bekommen, haben wir den Inhalt der Wertungsstufen auch verbal formuliert. Die Wertungsstufen sind:

- 1/ passiv
- 2/ schwer zu aktivisieren
- 3/ leicht zu aktivisieren
- 4/ sehr aktiv
- 5/ sehr aktiv und initiativ

Mit der Summierung der Werte konnten neben den Präferenzgruppen der Partnerwahl auch die der gemeinschaftlichen Aktivität samt ihrer Rangordnung festgestellt werden. Der folgende Schritt war die Aufstellung der Rangordnung nach Schulleistung. Die Rangkorrelationswerte für die Relationen

Partnerwahl-Schulleistung

Partnerwahl-gemeinschaftliche Aktivität

wurden mit mathematischer Analyse ausgerechnet. Die Ergebnisse sind in der Tab. 4. dargestellt.

Partnerwahl und verschiedene Aktivitätsformen

Klasse	Rangkorrelationskoeffizient	
	Partnerwahl und Schulleistung	Partnerwahl und gemeinschaftliche Aktivität
A	0,65	0,37
B	0,53	0,69
C	0,32	0,66
D	0,20	0,54

Tabelle 4.

In der Fachliteratur heisst es, wenn der Rangkorrelationskoeffizient in einer Gruppe von 30-35 Personen über 0,4 ist, kann eine starke Wechselwirkung unter den untersuchten Faktoren vorausgesetzt werden. Bei uns hatten diese Koeffizienten in drei Klassen einen Wert über 0,4 auf die Relation Partnerwahl-gemeinschaftliche Aktivität bezogen, was eine starke Beeinflussung der letzteren durch die erstere zeigt. Diese Feststellung wird erst richtig sinnvoll, wenn wir sie mit den Koeffizienten der anderen Relation /Partnerwahl-Schulleistung/ vergleichen. In drei Klassen wird die Partnerwahl der Schüler von der Schulleistung weniger beeinflusst, die Ergebnisse unter 0,4 in den Klassen C und D /0,32 bzw. 0,20/ zeigen sogar den Mangel dieser Wirkung an.

Unsere Ausgangshypothese wurde also von den drei Klassen bestätigt: zwischen der Partnerwahl und der gemeinschaftlich-gesellschaftlichen Tätigkeit der Schüler besteht ein engerer Zusammenhang als zwischen der Partnerwahl und der Schulleistung. In den Klassen 8. C und D ist eindeutig feststellbar - wenn wir die starke "soziale" Orientation der Partnerwahlmotive mit in Betracht ziehen -, dass die Schulleistung weniger als Wertmassstab bei der Beurteilung der Mitschüler dient als die gemeinschaftliche Aktivität.

Dieser Feststellung widersprechen die Ergebnisse, die in der Klasse A vorlagen: hier bekommt die Schulleistung eine grössere Rolle; die Relation Partnerwahl-gemeinschaftliche Aktivität ist eine irrelevante Grösse. /0,37/. Wir möchten

darin erinnern, dass dies die Klasse ist, wo die individuellen Persönlichkeitsmerkmale höher bewertet wurden als in dem anderen. Auf die differenzierte Analyse dieser Klasse wollen wir später noch eingehen. Unsere Problemdarstellung aufgrund von den Untersuchungsergebnissen wird im folgenden zusammengefasst. Die Merkmale der interpersonellen Kontakte der von uns untersuchten Gymnasiasten können vielmehr in der Erscheinungswelt der gemeinschaftlich-gesellschaftlichen Aktivität als innerhalb der bisher verbreiteten Auffassung von der Lernaktivität analysiert werden. Es ist allgemein bekannt, dass die interpersonellen Kontakte erst dann zum effektiven Faktor der Persönlichkeitsentwicklung werden, wenn der soziale Inhalt der zielgerichteten gemeinsamen Tätigkeit an Bedeutung zunimmt und persönlich hochgeschätzt wird, wenn er der persönlichen Wertorientierung entspricht.

In dem Vorschul- und Grundschulalter entwickeln sich die interpersonellen Kontakte in der altersspezifischen Tätigkeit /gemeinsames Spielen bzw. Lerntätigkeit/ dynamisch. Das Lernen bleibt die Haupttätigkeit der Gymnasiasten, ihre persönlichen Kontakte werden aber überwiegend von den gemeinsamen Erlebnissen in verschiedenen Tätigkeitsformen /Diskussionsrunde, gesellschaftliche Arbeit usw./ und von Inhalt dieser Tätigkeiten beeinflusst. Zur Problemlösung brauchen wir eine differenzierte Analyse der Schülertätigkeiten. Wenn wir aus dem Lernen als Haupttätigkeit ausgehen, kann der Widerspruch zwischen dem individuellen Charakter und gemeinschaftlicher Zielsetzung nicht ausgeklammert werden. Das Lernen büsst seinen Einfluss auf die interpersonellen Kontakte, auf die Kohäsion ein, und wird von den Sozialisationsprozessen verdrängt. Unserer Meinung nach kann dies damit erklärt werden, dass es sich hier um ein Lebensalter handelt, in dem eine persönliche Umwertung der Werte vor sich geht als Voraussetzung für das Gleichgewicht der Wertaffinitäten in dem Jugendalter.

Die gemeinsamen Tätigkeitsformen tragen dazu bei, dass die Veränderung der persönlichen Wertorientierung verstärkt vor sich geht, und abhängig vom Masse dieser Aktivität und von ihrer Integrität wird sie zur Basis der Wertorientierung der ganzen Gruppe: sie erfüllt ihre Rolle als entwicklungs-

fördernder Faktor nach dem Gesetz der Dialektik.

III. Die Differenzierung der gemeinschaftlichen Wertorientation nach Schulklassen und nach Geschlecht

Von unseren Untersuchungsergebnissen geht hervor, dass die Schüler ein hohes Mass an Soziabilität besitzen. Mit der Wertungsskala für Eigenschaften wollten wir erfahren, welche von diesen durch die Schüler bevorzugt werden, wenn es zu beurteilen gilt, ob jemand ein Kollektivmensch ist; ob es einen Unterschied nach Schulklassen und nach Geschlechtern feststellbar ist.

Wichtigste Eigenschaften bei der Beurteilung des Kollektivmenschen in den vier Gymnasialklassen

Die Schüler hatten 20 positive Eigenschaften zu beurteilen, und darüber auszusagen, welche Stelle sie ihnen unter den wichtigen Eigenschaften eines Kollektivmenschen einräumen. Unsere Wertungsskala war dreistufig und diese Einteilung hat sich auch bewährt. Die Wertungsstufen waren:

- 3 sehr wichtig
- 2 wichtig
- 1 weniger wichtig

Wir wollen jetzt bloss auf die Eigenschaften eingehen, die als "sehr wichtig" bezeichnet waren.

Für die ganze Population entstand die folgende Häufigkeitsliste der Eigenschaften:

Häufigkeitsliste der Eigenschaften des Kollektivmenschen aufgrund des Kriteriums "sehr wichtig" /n=143, 100 %/

Reihenfolge	Eigenschaft	Häufigkeit %/
1.	Gerechtigkeit	79
2.	Ehrlichkeit	77,6
3.	Verantwortungsbewusstsein	69,9
4.	Verlässlichkeit	67,1
5.	Selbstlosigkeit	66,4
6.	Aufrichtigkeit	60,8
7.	Organisationstalent	54,5
8.	Entschlossenheit	53,1
9.	Initiativität	50,3

10.	Anpassungsfähigkeit	49
11.	Menschenliebe	46,9
12.	Selbstkritik	42,7
13.	Hilfsbereitschaft	39,9
14.	Pflichtbewusstsein	35,7
15.	Freundlichkeit	35,7
16.	Tatbereitschaft	34,3
17.	Verständnis	29,4
18.	Selbstbewusstsein	22,4
19.	Optimismus	7
20.	gute Schulleistung	1,1

Tabelle 5.

An der Spitze der Liste stehen "Berechtigung" /79/ und "Ehrlichkeit" /77,6/. Als Vergleich möchten wir auf unsere Voruntersuchungen in der 2. Klasse hinweisen, wo diesen beiden Eigenschaften keine so hohe Wichtigkeit beigemessen wurde. Dies unterstreicht die Feststellung, dass sich die moralische Urteilskraft in der 3. Klasse stark entwickelt hat. Dasselbe folgt aus der erfreulicherweise guten Placierung von "Verantwortungsbewusstsein", "Verlässlichkeit" und "Selbstlosigkeit" /69,9 % - 66,4 %/. "Tatbereitschaft" wurde verblüffenderweise niedrig gewertet /34 %/. Bei den Gymnasiasten verlieren die im früheren Lebensalter hochgeschätzten Eigenschaften "Hilfsbereitschaft" und "gute Schulleistung" ihre Spitzenstellen /13. Stelle mit 39,9 % bzw. letzte Stelle mit 1,1 %/. Die Ursachen dafür sind in der veränderten moralischen Entwicklung in der Pubertät zu suchen, wo eine Neubewertung und Uminterpretierung der Werte vor sich geht, auch hinsichtlich des semantischen Inhalts der Begriffe und Eigenschaften.

Die aus den verschiedenen Klassen stammenden Werturteile können auch als für die ganze Klasse charakteristisch angesehen werden in puncto Kollektivmensch. Aus der Summierung nach Klassen wollen wir bloss einige Angaben hervorheben /vgl. Tab.1./. Was die 1. Stelle der Liste betrifft, weicht die Klasse A wesentlich von den anderen ab: während in ihr "Verlässlichkeit" diese Stelle einnimmt, fin-

det man in den Klassen B und C "Gerichtigkeit" und in D "Ehrlichkeit" in derselben Position. "Organisationstalent" und "Tatbereitschaft" scheinen in B und C viel geschätzter zu sein als in A und D. In D spielt Aufrichtigkeit eine relativ grosse Rolle; in derselben Klasse ist "Initiativität" auf den 13. Platz hinuntergerutscht, im Gegensatz zu seinen Placierungen /7. bzw. 8./ in den anderen Klassen. Im den Vergleich einheitlicher zu gestalten, wollen wir die nötigen Relationsparameter ausarbeiten. Mit ihrer Hilfe werden wir die Wertidentität bzw. -Polarität innerhalb der gegebenen Gruppe besser erfassen können.

Die empirischen Fakten zeigen, dass z.b. die Klasse D eine relativ stabile und einheitliche Gruppennorm besitzt. /Höchster Prozentsatz 91,7 % dem 76,5 % der Kl. A gegenüber./ Wir sollen auch die Zusammensetzung und die Prozentzahlen der Koedukation in der Klasse mit einberechnen; dazu möchten wir zuletzt noch einige Daten liefern.

Wichtigste Eigenschaften des Kollektivmenschen nach den Werturteilen von Jungen und Mädchen

Das zu untersuchende Problem lautet: wie verhält sich das Werturteil der Mädchen und der Jungen zum Kollektivmenschen, ob es einen Unterschied zwischen den Werturteilen der beiden Geschlechter gibt? Mit der weiteren Analyse wollen wir das Antworten versuchen.

Bisher haben wir wenig Aufmerksamkeit der Frage gewidmet, welche psychischen Merkmale die Unterschiede zwischen den Geschlechtern besitzen, obwohl dies zur wirksamen Erziehung nötig ist. Letztere soll nicht nur die globalen Eigenarten eines bestimmten Lebensalters zur Kenntnis nehmen, sondern diese in differenzierter Weise für beide Geschlechter in die Persönlichkeitsentwicklung einbauen.

Da es über dieses Thema wenige beachtenswerte Publikationen gibt, können unsere Untersuchungsergebnisse gewiss zur Ergänzung der bisherigen Kenntnisse beitragen.

Wir wollen jetzt die Eigenschaften einzeln betrachten, die von den Mädchen für wichtig gefunden worden sind /vgl. T.2./.

Im Vergleich zu den Jungen werden folgende "überbewertet":

Organisationstalent	/Distanz+5/
Initiativität	/Distanz+5/
Verlässlichkeit	/Distanz+2/
Freundlichkeit	/Distanz+2/

Darüber hinaus werden "Tatbereitschaft" und "Verantwortungsbewusstsein" höher bewertet /Distanz+1/.

Die Jungen dagegen bewerten folgende Eigenschaften höher:

Hilfsbereitschaft	/Distanz+4/
Selbstlosigkeit	/Distanz+2/
Aufrichtigkeit	/Distanz+2/
Entschlossenheit	/Distanz+2/
Anpassungsfähigkeit	/Distanz+2/
Menschenliebe	/Distanz+2/
Pflichtbewusstsein	/Distanz+2/

All dies gilt nicht nur für die Norm als Erwartung, sondern auch für die Praxis: in inner gemeinschaftlicher Tätigkeit richten sich die Schüler nach diesen Urteilen. Wir wollen hier auf die Erhebungen von László Dobos verweisen, der zu ähnlichen Ergebnissen gekommen ist. Die Mädchen sind meistens gute Organisateure und mit ihren guten Ideen können sie die ganze Klasse aktivisieren.

Die starke Abweichung in der Werturteilen und im Aktivitätsgrad der beiden Geschlechter untermauert unsere Ausgangshypothese, wonach die Wertorientierung einer Klasse stark von der geschlechtsmässigen Proportion in ihr beeinflusst wird.

Aufgrund von den Daten, die wir im vorhergehenden Kapitel dargelegt haben, können wir feststellen, dass in Klassen mit zahlenmässiger Überlegenheit von Mädchen /Klasse B und C/ "Verantwortungsbewusstsein", "Tatbereitschaft", "Organisations-talent" und "Initiativität" hochgeschätzt werden. Das heisst gleichzeitig, dass bei der Beurteilung der gemeinschaftlichen Aktivität der Schüler diese Kriterien eine grosse Rolle hatten.

In der Zukunft möchten wir dieses Problem mit pünktlicher Relationsanalyse von mehreren Seiten untersuchen. Unsere Angaben lassen annehmen, dass die Unterschiede in den Werturteilen der beiden Geschlechtern in der Klassenebenen nicht immer zum Ausdruck kommen /wenn wir die ganze Population betrachten/. Bei der Analyse der Schülleraufsätze /"Unsere Klasse"/ kann

die Wertorientierende Rolle der Klassengeschehen besser erkannt werden sowie ihre Bedeutung für die beiden Geschlechter. Unser kurzer Überblick konnte die Zusammenhänge nur auf der Ebene der Problemstellung behandeln. Unserer Meinung nach ist es positiv zu bewerten, dass die Mädchen einen starken Anspruch auf die gemeinschaftlich-öffentliche Tätigkeit zeigen. Wenn wir dies in der Funktion der Schule als Vorbereitung fürs Erwachsenenleben betrachten, kommen wir zu einem Problem von gesellschaftlicher Bedeutung: wie die Mädchen auf die gesellschaftlich -öffentliche Tätigkeit vorbereitet werden. Es ist entscheidend, wie klar die Mädchen und auch die Öffentlichkeit die Wichtigkeit und mittelbare gesellschaftliche Bedeutung der Frauenrolle innerhalb der Familie sehen.

IV. Zusammenfassung

Bei der untersuchten Altersgruppe zeigt die Wertorientation eine strukturelle und dynamische Veränderung.

Wir sehen die strukturelle Veränderung darin, dass bei der Beurteilung eines Individuums seine sozialen Eigenschaften neben dem differenzierten Abwiegen der individuellen in verstärktem Masse hervorgehoben werden. Die Werturteile werden dynamischer gestaltet: sie ziehen die realen menschliche Werte vor, sie werden tiefer begründet.

Die Umstrukturierung der interpersonellen Kontakte innerhalb der gegebenen Schülergemeinschaft hat ihren Grund in dieser Veränderung der persönlichen Wertorientation.

Die Veränderung der Wertorientation wird von uns als ein Entwicklungsprozess bewertet, Auf dieser Grundlage können wir den Erscheinungsbereich für einzelne Schülergemeinschaften analysieren, da die Wertorientation der ganzen Gruppe vom Aktivitätsgrad und vom Mass der Integrität der entsprechenden Referenzgruppen in der Gemeinschaft abhängt. Daraus folgen die Entwicklungsunterschiede für die einzelnen Schülergemeinschaften im Tempo und Mass.

Unsere Arbeit wird in zwei Richtungen weitergeführt; einerseits möchten wir die Entwicklung der Wertorientation in Längsrichtung weiter verfolgen, andererseits möchten wir die inhaltlichen Zusammenhänge zwischen der Veränderung der

persönlichen Wertorientation und der Organisierung der Referenzgruppen innerhalb der Gemeinschaft mit Hilfe von Relationsparametern untersuchen.

Literatur

Babodi Béláné-Harsányi Ernőné-Gyóni Lajosné: A kollégiumi primér közösségek társas szerkezetének vizsgálata, Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1966, Akadémiai Kiadó, Bp., 1967. 293-324.p.

Dobos László: Közgazdasági nevelés koedukált osztályokban. A szocialista személyiség nevelése és a közösség c. kötet, Magyar Pedagógiai Társaság, Bp., 1970.

Duró Lajos: A szociometriai módszerek pedagógiai-pszichológiai alkalmazásának metodológiai problémáiról, Acta Univ. Szegediensis de Attila József nom. Sectio Paed. et Psych., 10., Szeged, 1966.

Duró Lajos: A személyiség szociometriai vizsgálatának módszertani problémái, Acta Univ. Szegediensis de Attila József nom. Sectio Paed. et Psych., 13., Szeged, 1969.

Duró Lajos: A személyiség erkölcsi tulajdonságainak és interperszonális kapcsolatainak néhány összefüggése, Magyar Pszichológiai Szemle. XXIX. évf. 1972., 2.sz.

Gyimes Erzsébet: Gimnáziumi osztályközösség pedagógiai-pszichológiai vizsgálata, Acta Iuvenum Sectio Philologica et Historica, Tomus V., Szeged, 1971.

Gyimes Erzsébet: Interperszonális kapcsolatok erkölcsi motivumai. Szakdolgozat Szeged, 1971.

Hunyady György: A szociometriai és látens ideológiai szerkezet viszonya a csoportban, Magyar Pszichológiai Szemle, XXIV. évf., 1967., 3. sz.

Kossakowski, O.: Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten, 1971.

Mailáthné Cserhalmi Magda: Az önismerete és a morális tudat fejlesztésének jelentősége a személyiségformálásban, Pedagógia Szemle, XXVI. évf., 1976., 2.sz.

Mérei Ferenc: Községek rejtett hálózata, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1971.

Murányi Mihály: Az értékkorientációk fejlesztése. Tankönyvkiadó, Bp., 1975.

Pataki Ferenc-Hunyady György: A csoportkohézió, Akadémiai Kiadó, Bp., 1972.

Pataki Ferenc: Utak és válaszutak a mai szociálpszichológiában, Akadémiai Kiadó, Bp., 1976.

Vorweg, M.: A közösség szociálpszichológiai vizsgálata, Tankönyvkiadó, Bp., 1973.

Sozialpsychologische Untersuchung der Schulklasse /Konferenzbericht/, 1975.

Некоторые особенности межличностных связей и ценностных ориентаций личности

Кеменьне Эржебет Димеш

При проведении данного исследования с учащимися гимназии, автор поставил перед собой задачу раскрыть особенности взаимосвязи межличностных отношений и изменений ценностных ориентаций в условиях школьных классов.

В статье автор даёт обзор основной литературы, показывает применяемые методические приёмы сбора материала и анализирует результаты своего исследования.

Анализ полученных данных подтверждает то, что ценностные ориентации учащихся в период ранней юности изменяются и по своей структуре, и по своей динамике. Этот процесс влияет на образование референтных групп и способствует переструктурированию системы межличностных взаимоотношений учащихся отдельных школьных классов.

SOME CONNECTIONS CONCERNING THE INTER-PERSONAL CONNECTIONS
AND VALUE-ORIENTATION OF THE HUMAN PERSONALITY

Mrs KEMÉNY, ERZSEBET GYIMES

The author was doing an analysis among pupils of secondary schools researching the connections between the development of the inter-personal connections within a class and the change in the value-orientation of the pupils.

After reviewing the apt technical literature and presenting the methods used on the course of the analyses, the analysis of her own research-results is presented.

The data gained by mathematical analysis show without doubt that in the case of the analysed generation there is a change in both the dynamics and the structure of the value-orientation and, that this development has an influence on the referent groups i.e. - the restructuring of the inter-personal system of connections in a class.

THEMAKOMPENSATIONSUNTERRICHT

/Planstudie/

Dr. József Nagy

Das Problem

Es ist allgemeine Erfahrung, dass beim Anfang eines Themas, einer thematischen Einheit die Schüler sich in grossem Masse unterscheiden, hinsichtlich auf ihre Entwicklung, ihre Fähigkeiten ihr Wissen und ihre Vorbereitung. Wie irgendjemand sich ein gegebenes Thema in der dazu verwendbaren Zeit aneignet, hängt im Grossen davon ab, wie hoch bei ihm dieses "Startniveau" ist.

Diese schon sehr alte Erkenntniss dient als Fundament für das Prinzip der Stufenfolge, der individuellen Behandlungsweise und für viele andere methodischen Anforderungen.

Aber trotz der Kenntniss der Prinzipien und der Anforderungen gelang bis heute noch nicht in Massenmengen die Auflösung, die Abschaffung des Nachteils, der aus dem niedrigen Ausgangsniveau entsteht.

In vergangenen dreiviertel Jahrhundert mangelte es nicht an Versuchen. Allgemein bekannt ist z.B. die diskriminierende Funktion und die verfehlte Wirksamkeit der nach den Fähigkeiten gebildeten Klasse. Es wurden nämlich Kinder mit verschiedenen Entwicklungsstand in verschiedene Klassen eingeteilt in der Hoffnung, der Unterricht der guten und auch schwächeren Schüler in den so viel mehr homogäneren Klassen intensiver gestalten zu können. Nach der Erfahrung der internationalen Vergleichsuntersuchungen ist diese Hoffnung unbegründet. Es ist auch nicht schwer einzusehen, warum. Das ist einer Klasse mit niedrigerem Entwicklungsstand lernende Kind wird von jedermann aufgegeben: die Eltern, der Pedagoge, aber auch das Kind selbst lernt "seinen Platz einzunehmen". Das Anspruchsniveau wird ausserordentlich niedrig. Ausserdem differenzieren sich auch die Pedagogen; die schwächeren kommen in die Klassen, der Schwachen, wo gerade das höchste pädagogische Wissen erforderlich wäre.

Allen totalen Lösungsabsichten und Organisationsordnungen dieser Art /siehe z.B. die Organisation nach den Interessenrichtungen, das Laborsystem und die ähnlichen bekannten Versuche/ wiederfuhr das gleiche Schicksal. Heute wird es allmählich klar, dass die Verwirklichung einer Methode, eines Sys-

tems, die einer totalen Lösung entsprechen, unmöglich ist. Die Unterschiede zwischen den Schülern sind in ihrer Art sehr verschieden. Auf Grund des Masses dieser Unterschiede lässt sich keine Lösung finden. Es ist eine Annäherung von Seite des Unterschiedencharakters erforderlich.

Wenn z. B. eine innere Reifeverspätung zu vermuten ist, kann der Zwang zur Einholung des sich in der Entwicklung zeigenden Abstandes nur schädlich sein. In solchen Fällen ist neben den geeigneten pädagogischen Methoden auch eine zeitliche Verzögerung notwendig.

Eine ganz andere Beurteilung und Lösung fordert die Unentwickeltheit der Lern-gewohnheiten und Motivationen, wieder andere die aus der Umwelt stammende Retardation, und völlig andere der auf einigen Gebieten spürbare Rückstand, oder die Unentwickeltheit des Gedächtnisses, der Lernfähigkeit, usw.

Wir betonen eines der vielen Probleme: die zeitweiligen Wissensunterschiede.

Das Wissen als psychisches Gebilde betrachtet, in Hinsicht auf seine Dauer, kann auf drei, von einander wesentlich verschiedenen Stufen existieren: man kann über aktuelles, zeitweiliges und stabilisiertes Wissen sprechen.

Im Prozess unserer sich aktuell verwirklichenden Tätigkeit nehmen wir aus der Umgebung mehr oder weniger Informationen auf, mit dem Ziel, die Tätigkeit erfolgreich zu Ende zu führen. Den Grossteil dieser Informationen vergessen wir gleich nach ihrer Anwendung. Ihre Lebensdauer sind einige Minuten, einige Stunden, höchstens ein-zwei Tage. Zur aktuell ablaufenden Tätigkeit empfangenen und höchstens ein-zwei Tage lang wachrufbare, verwendbare Informationen nennt man aktuelles Wissen. /Es ist fraglich, ob es überhaupt den Namen "Wissen" zu tragen berechtigt ist. Auf jeden Fall wäre es schwierig, es in Hinsicht auf die in der Tätigkeit erfüllte Rolle vom beständigeren Wissen zu unterscheiden. Weiterhin kann man vorher nicht bestimmen, was zum ständigeren Wissen hinübergeht, und was nicht. Zuletzt bestätigen diese Wortanwendung auch die Vorteile der einheitlichen Annähe-

rung an das Problema./

Ein Bruchteil der entgegengenommenen Informationen, vollbrachten Tätigkeiten sind auch ein-zwei Tage, einige Wochen, ein-zwei Monate lang funktionsfähig, aktualisierbar. Solches Wissen wird zeitweiliges Wissen genannt. Von der Schule, dem Hochschulwesen wird fast ausschliesslich dieses Wissen anerkannt, bewertet. Das ist so zu verstehen, dass in der gegebenen Antwort, schriftlicher Arbeit, im Prüfungsergebnis natürlich auch ständige Wissensselemente vorhanden sind, aber man kann nicht entscheiden, welche und wie viele diese sind. Denn eine solche Wertung folgt unmittelbar der Informationsaufnahme, Vorbereitung und Übung. Der Teil, den der Schüler von angeeigneten Material vergass, den er unfähig ist zu gebrauchen, war das aktuelle Wissen, was er aber anwenden kann, das ist das zeitliche Wissen. Was davon das ständige Wissen darstellt, kann man bei einer solchen Wertung nicht klären.

Als ständiges, stabilisiertes Wissen wird das mindestens nach einigen Monaten oder auch nach mehreren Jahren wachrufbare, verwendbare, aktualisierbare Wissen bezeichnet. Das ständige Wissen ist das bestimmende Element und Inhalt der Entwicklung, das Funktionieren der Persönlichkeit. Ständiges Wissen erzieht man mit einer Art von Bewertung, die mindestens zwei-drei Monate nach der Aneignung unerwartet, ohne jegliche Vorbereitungsmöglichkeit durchgeführt wird.

Auf Grund der oben genannten, ist es wohl schon verständlich, was unsere obige Aussage bedeutet, nämlich, dass sich diese Untersuchung mit den Problemen, die aus den zeitlichen Wissensunterschieden der Schüler hervorgehen, befasst.

Das Problem ist also folgendes. Vor und nach der Bearbeitung eines Themas, einer thematischen Einheit unterscheidet sich das zeitliche Wissen der Schüler in wesentlichen. Dass diese Unterschiede der Vorkenntnisse behindern das gewünschte Wirksamkeitsniveau des Unterrichts ist allgemein bekannt. /Die nach der Bearbeitung eines Themas entstehenden Kenntnisse werden in Betracht auf die nächsten Themen als Vorkenntnisse bezeichnet./

Hypothesen

Unsere Ausgangsbedingung, dass die zeitlichen Wissensunterschiede in den Schulklassen kompensierbar sind sowohl vor der Bearbeitung des Themas /Praekompensierung/, als auch nach der Bearbeitung des Themas /Postkompensierung/.

Das System des Themakompensationsunterrichts unternimmt nicht die Kompensierung der geistigen Anlagen, auch nicht den der Fähigkeiten, aber auch nicht den Ausgleich des ständigen Wissens. Bloss der Ersatz der Mängel an zeitlichen Wissen wird vor und nach der Bearbeitung je eines Themas als Ziel gesetzt.

Insofern diese Grundhypothese zu bestätigen ist, können wir sicher sein, dass wir in der Entwicklung des ständigen Wissens, der Fähigkeiten, der Anlagen zum wirkungsvolleren Erziehungsunterricht gelangen. Dieses wird aber in diesem Forschungsplan als Hypothese weggelassen, da es an jenen Voraussetzungen und Mitteln fehlt, mit denen man diese Hypothese bestätigen könnte. Die Beschaffung dieser Bedingungen und Mitteln würde eine grössere Arbeit fordern, als die geplante Forschung selbst.

Wir nehmen an, dass die für die Prae- und Postkompensation verwendete Extrazeit die verwendbare Zeitspanne zur Bearbeitung des ganzen Lernmaterials eines bestimmten Jahrganges nicht erhöht, sondern vielmehr vermindert. Aber unser Ziel ist nicht der Zeitgewinn zur Aufreißung neuer Themen, sondern, dass das Lernmaterial von jedermann restlos angeeignet und vertieft wird.

Es ist unsere Annahme, dass die regelmässige Anwendung des Themakompensationsunterrichts im Vergleich zum gegenwärtigen Niveau den Wirkungsgrad des Unterrichts wesentlich erhöhen wird.

Wir sind der Annahme, dass der Themakompensationsunterricht ein allgemein verwendbares System darstellt, unabhängig davon, um welche Unterrichtsgegenstände es sich handelt, mit welchen Methoden und in welchen Organisationsrahmen die Bearbeitung des Themas erfolgt. /Frontale, oder Gruppenarbeit,

usw./ Wie wir gleich sehen werden, der Themakompensationsunterricht berührt nicht den Prozess der Themenbearbeitung.

Gerade das dient als Ausgangspunkt für unsere weitere Annahme, dass sich diese Form leicht in die gegenwärtige Kultur, in den Ablauf des Unterrichts einfügen lässt.

Wir nehmen an, dass die wirksamen Methoden und Mitteln der Prae- und Postkompensation auszuarbeiten sind.

Unsere Voraussetzung ist, dass die Kostenansprüche der Mitteln /Aufgabebanken, Kompensierungsübungspakete, Wertungsbogen/ sich lohnende, wirtschaftliche Aufwände sind.

Zuletzt nehmen wir an, dass, im Besitz der geeigneten Mitteln, der Themakompensierungsunterricht leicht anzueignen ist, seine Anwendung fordert von den Pedagogen nicht mehr Arbeit, als der jetzige Unterricht.

Mit unseren Untersuchungen, Forschungen wünschen wir diese Hypothesen zu überprüfen.

Das System des Themakompensationsunterrichts

Schon während der Schilderung des Problems wurde es klar, dass als theoretischer Hintergrund zu unserer Forschung mastery learning und andere ähnliche Theorien dienen.

Das Wesen dieser Theorien ist eine Herausbildung einer solchen neuen Schule, an die sich nicht die Schüler richten müssen, sondern die fähig ist, aus der aktuellen Entwicklung der einzelnen Schüler auszugehen, und die Arbeit der Pedagogen so zu organisieren, dass das gesetzte Ziel, das gewünschte Wissens niveau, die Persönlichkeit doch zustandekommt. Dieses gewaltige Ziel kann natürlich nur in geschichtlichen perspektiven erreicht werden. Die bisherigen Forschungen und Tests beweisen heute schon eindeutig, dass es erreichbar ist, dass es möglich ist, eine solche Schule /Pflichtschule/ zu gestalten, die die Absichtung und Selektion der Schüler nicht zulässt, die nicht so extrem den verschiedenen individuellen Vorbereitungen, der differenzierenden Wirkung der von zu Hause mitgebrachten Kenntnisse ausgesetzt ist.

Der Themakompensationsunterricht ist einer der zum Ziel führenden Wege und eine, auf die gegebenen Mitteln bauende

Möglichkeit.

Grundvoraussetzung der Anwendung dieser Unterrichtsmethode ist, dass man den Ununterricht als System aufeinander folgende Themen, thematischer Einheiten handhaben kann.

Die einzelnen Themen, die sowieso relative selbständige Abschnitte des Unterrichts darstellen, sind im Themakompensationsunterricht auch die Einheiten der Kompensation.

Die Bearbeitung der Themen gruppiert sich in drei Teile: Praekompensierung, Bearbeitung, Postkompensierung.

Wie schon erwähnt, der Themakompensationsunterricht wünscht den grundlegenden, mittleren Abschnitt, d.h. die Methoden, die Mitteln, den Organisationsrahmen der Beartung der Themen nicht modifizieren, nicht in seinen Wirkungskreis ziehen. Als Folge kann aber eine Modifizierung des bearbeitenden Inhaltes auftreten. Vorexperimente in der Biologie zeigen z. B., dass verhältnismässig gross der Kreis jener Kenntnisse ist, die der Unterrichtsplan als neues Material vorschreibt und die dem Grossteil der Schüler bereits vor der Bearbeitung des Themas bekannt ist. Jedoch stellt es sich von als bekannt gemeinten Kenntnissen oft heraus, dass sie noch unbekannt sind. Dieser Umstand beeinflusst den Bearbeitungsplan des Themas, den man in Besitz der Vorkompensierungserfahrungen zur tatsächlichen Vorbereitung der Klasse adaptieren kann. In unserem Experiment wird die Ausarbeitung eines adaptiven Themenplanes als eine Teilfrage extra behandelt. Die Bearbeitung des Themas wird nur insofern berührt.

Die Eigenart des Themakompensierungsunterrichts besteht in der Prae- und Postkompensierung.

Die guten Pedagogen unternehmen oft Vorbereitungsarbeiten vor der Bearbeitung je eines Themas. In dieser Vorbereitung werden oft Experimente zum "Ertasten" der Vorkenntnisse geführt, aber man findet auch solche Fälle, wo man mit diesen Experimenten gerade die fehlenden Vorkenntnisse zu ersetzen versucht.

Die Praekompensierung beachtet zwar diese Initiativen, weicht aber grundsätzlich von ihnen ab: sie ist ein ausführlich ausgearbeitetes, zentral mit Mitteln versehenes, bewusst

und regelmässig verwendetes Element eines Systems. Die ganze Praekompensierung kann auch bloss ein Teil einer Unterrichtsstunde sein, kann aber auch einige Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen.

Die Praekompensierung besteht aus zwei Teilen: aus der Themaeröffnungswertung und aus dem Kompensationsunterricht.

Die Funktion der themaeröffnenden Wertung besteht darin, dass man ein Bild über das Vorhandensein der vorkenntnisse, die zur Bearbeitung des Themas nötig sind, bekommt; bei jedem Schüler einzeln bestimmbar, an welchen Vorkenntnissen es bei ihm mangelt. Weiterhin untersuchen wir auch die Kenntnisse, die den Zweck der Bearbeitung des Themas beduten, es ist aber vorauszusetzen, dass ein beträchtlicher Teil der Schüler sich diese schon aus ausserschulischen Quellen angeeignet hat.

Die themaeröffnende Wertung hat sich an den Charakter der Klasse, an die Ortsverhältnisse und an zahlreiche andere Faktoren, Umstände anzupassen. Deshalb wären die Zentral zusammengestellten Wertungstests zu steif, zu starr, würden an zahlreichen Stellen ihres Funktionsbereiches versagen.

Wenn wir es aber den Pedagen überliessen, solche Wertbogen zusammenzustellen, würde das ganze in der Welt der Utopie landen. Den nächsten Weg bedeutet der Begriff "Aufgabenbank".

Als Resultat geeigneter Forschungsarbeit, nach der Darlegung der Vorkenntnisse des Thema betreffend, und der aus anderen Quellen stammenden Kenntnisse werden für das ganze, so bekommene Material Aufgaben angefertigt. Diese Aufgaben kann man "bemessen, standardisieren". Die so geprüften und auch mit dem Lösungsniveau versehenen Aufgaben kann man in geeigneter Form dem Pedagen zur Verfügung stellen. /Aus der Aufgabenbank kann der pedage den Voraussetzungen gemässe Aufgaben herauswählen./

Die Aufgabe der Forschung ist, die Ausarbeitung der Methode der Darlegung der Vorkenntnisse und der aus Aussenquellen stammenden Kenntnisse. Weiterhin, als Aufgabe wird die Gestaltung der Methoden der Anfertigung und Anwendung der themaeröffnenden Aufgabenbank betrachtet.

Auf Grund der themeneröffnenden Wertung - die von 5 bis 10 Minuten, maximal eine Unterrichtsstunde dauern kann - wird der Themakompensierungsunterricht organisierbar und durchführbar.

Die Resultate der Wertung analysierend wählt der Pädagoge die Kenntnisse heraus, die für die meisten Schüler unbekannt sind. Und von denen sortiert er noch die in das Thema einbaubaren und während der Vorkompensierung aufzuarbeitenden Kenntnisse. Die letzteren bringt er der ganzen Klasse mit der herkömmlichen Methode bei.

Dem verschiedenen Mangel einzelnen Schüler abzuhelpen bildet das Objekt der speziellen Praekompensierung.

Dessen Mittel ist das Übungspaket. Zu jeder Aufgabe der themeneröffnenden Aufgabenbank werden Übungen angefertigt. Dieses Paket enthält die nötigen Informationen, Erläuterungen, eventuell die Hinweise, wo man etwas nachschlagen soll. Der Pädagoge wählt aus dem Paket für jeden die Übungen heraus, die sich auf die falsch gelösten Aufgaben beziehen.

Die Arbeit ist also grundsätzlich eine Einzelarbeit, der die Schüler und der Pädagoge nur Mithilfe leisten. Die Schüler nämlich, die in ihren Vorkenntnissen nur wenige Mängel haben, können diese schnell nachholen, und so entsteht die Möglichkeit, dass sie anderen helfen, wenn jene der Hilfe bedürfen und die Probleme Erläuterungen benötigen.

Die Aufgaben der Forschung sind die Folgenden.

Man muss solche Methoden ausarbeiten, die sichern, dass die themeneröffnenden Bogen in der Unterrichtsstunde mit Hinzuzieher der Schüler auswertbar sind. Das ist nicht nur deshalb wichtig, weil sich so die Arbeit des Pädagogen nicht vermehrt, sondern in erster Linie ist es aus erzieherischem Standpunkt wichtig: im Interesse der Entwicklungsförderung der Selbstwertung und Wertung.

Man muss die Methoden der Herstellung und Anwendung dieser Übungspakete ausarbeiten.

Die Methoden der selbstständigen Arbeit mit Lehrern - und Schulkollegienhilfe ablaufenden sind auch zu erforschen.

Auch das Postkompensieren besteht aus zwei Teilen: aus

der Themaschliessungswertung und aus den Postkompensierungsunterricht.

Die Themaschliessende Wertung erfolgt mit den schon früher standardisierten Abschlusstests, bzw. mit ihren weiterentwickelten Varianten.

Die Aufgaben der 4-6 Varianten des themaschliessenden Tests werden als Aufgabenbanken behandelt. Aus dieser Bank bekommen die Schüler zufälligerweise /sie müssen die Aufgaben ziehen/ ausreichend viele Aufgaben, /aber im Vergleich zu den gegenwärtigen Tests - weniger./

Auf Grund der Abschlusswertung bekommen die Schüler zweierlei Aufgaben. Die, die ein ausreichendes Niveau /z.B. 75%/ erreicht haben, machen zusätzliche, das Thema eingehender behandelnde Aufgaben, die sie sich aus dem Zusatzübungspaket selbst ihrem Gefallen entsprechend wählen können.

Diejenigen, die kein ausreichendes Resultat Erreicht haben, lösen als Übung die restlichen Aufgaben der themaschliessenden Aufgabenbank, bzw. die Aufgaben, die des Lehrers Beurteilung nach ihnen problematisch werden können.

So bekommt der Pedagoge von jedem einzelnen Schüler ein genaues Bild, woran es bei ihm mangelt, und wie gross dieser Mangel ist. Im Besitz dieser Kenntnisse über die Schüler kann er den Inhalt und den Character der Kompensation bestimmen.

Auch die Postkompensation kann aus zwei Teilen bestehen: aus gemeinsamer und aus selbständiger Arbeit. Auch zu dieser selbstständigen Arbeit wird ein Übungspaket benötigt.

Die Forschungsaufgaben sind also die folgenden.

Die themaschliessenden Tests müssen zur themaschliessenden Aufgabenbank weiterentwickelt werden, bzw. es sind die Methoden der Anfertigung und anwendung des thema schliessenden Aufgabenbogens herauszubilden.

Die Methoden der Anfertigung und Anwendung der Zusatzübungspakete sind auszuarbeiten. Gleichfalls auch für die Übungspakete der Postkompensation.

/Hier ist es zu bemerken, dass die Aufgabenbanken und Übungspakete aus Papierblättchen bestehen, auf diese dürfen die Schüler nicht schreiben - sie benützen dafür ihre Hefte-

also, im Gegensatz zu den Arbeitsheften und Abschlusstests, die nur einmal verwendbar sind, können diese wiederholt in beliebiger Menge den Schülern ausgeteilt werden./

Zum Schluss müssen auch die Methoden der Postkompensierung ausgearbeitet werden.

Das Forschungsprogramm

Die Forschung besteht aus drei Perioden.

1975-77. Vorbereitungsperiode

Die Aufgabe dieses Abschnittes ist, auf Grund der theoretischen Untersuchungen und Vorexperimente die Hypothesen, die Konzeption und das endgültige Programm der Forschung herauszubilden, sowie die wichtigste Literatur zu bearbeiten und zugänglich zu machen. Das umfasst drei Themen: mastery learning; die Rolle der "package"-s im Unterricht; der Begriff und die Rolle der Aufgabenbank im Unterricht.

Publikation: Unter dem Titel "Themakompensationsunterricht" eine aus 7-8 Bogen bestehende Studienkollektion 1977.

1977-79. Entwicklungsperiode

In dieser Periode unternehmen wir ein Entwicklungsexperiment in vier Gegenständen /Biologie, Chemie, Physik und ungarische Sprache/ in ihren Anfangschuljahren /5., 7., 6. und 5. Jahrgang/ wiederholt in je einer Klasse, stufenweise herausbildend, entwickelnd und verbessernd die Mitteln und Methoden des Themakompensationsunterrichts.

Publikation: Forschungsreferate, kleinere informierende Studien nach Gegenständen und Themenkreisen.

1979-81. Abschlussperiode

Die Aufgabe dieser Periode ist, im zweiten Schuljahr nach der Einführung der neuen Studienpläne mit Hilfe von Kontrolltests in den oben genannten Fächern und Jahrgängen die Hypothesen zu werten, sowie die Bearbeitung der Resultate und ihre Vorbereitung zur Publikation.

Publikation: Die Theorie und Praxis des Themakompensationsunterrichts /eine Studiensammlung in 20-30 Bogen/ 1981.

Die Mitglieder des Forschungsteams

Themaverantwortlicher: Dr. József Nagy
Universitätsdozent

Ungarische Sprachlehre:

Dr. Sándor Orosz Hochschullehrer
und Sándorné Vitályos Grundschullehrerin

Physik:

Dr. János Veidner Hochschuldozent
und Tiborné Palánkai Grundschullehrerin

Chemie:

Dr. Elemér Kunsági Universitätsdozent
und dr. Mihályné Vida Grundschullehrerin

Biologie:

Dr. Géza Dobó Hochschuldozent
und Ibolya Kucsanda Grundschullehrerin

In von den Lerngegenständen unabhängigen Themen:

Benő Csapó Wissenschaftlicher Hilfsmitarbeiter
dr. Péterné Hunya Wissenschaftliche Mitarbeiterin

LITERATUR

I. Theoretischer Hintergrund

- Benő Csapó: Der Begriff "mastery learning". In der letzten Nummer der "Ungarischen Pädagogik" des Jahrganges 1977.
- Benő Csapó: - József Nagy : Die Rolle der packages im Unterricht /in der Vorbereitung/
- József Nagy: Die theoretischen Grundlagen der Aufgabenbank. In: Csáki - Nagy: Aufgabenbank mit textierten Aufgaben für die Klassen 1-4 der Grundschulen. JATE Szeged, 1976.
- József Nagy: Quantitative pädagogische Wertung und inhaltliche Validitation /Handschrift/

II. Die themaschliessende Wertung als Vorgeschichte

- József Nagy: Die praktischen Fragen der themaschliessenden Wissensniveaumessung. Verlag für Schulbücher, Budapest, 1972.
- József Nagy: Reliabilität und validitation des themaschliessenden Tests, JATE Szeged, 1975.
- Sándor Orosz: Standardisierte themaschliessende Tests, Ungarische Sprachlehre für die 5., 6., 7., und 8. Klassen, JATE Szeged
- János Veidner: Standardisierte themaschliessende Tests, Physik für die 6., 7. und 8. Klassen, JATE Szeged
- Elemér Kunsági - Mihályné Vida: Standardisierte themaschliessende Tests, Chemie für die 7. und 8. Klassen, JATE Szeged
- Géza Dobó: Standardisierte themaschliessende Tests, Biologie für die 5., 6., 7. und 8. Klassen, JATE Szeged

Темакомпенсационное обучение

Йозеф Надь

Сущность стратегии обучения, соответствующего методу темакомпенсации ("mastery learning") заключается в том, что перед разработкой тематического материала проводится предварительное измерение знаний учащихся с помощью сборника задач. Затем на основе полученных результатов следует предварительная компенсация. Преподавание темы учебного материала осуществляется обычным способом. После этого учитель проводит следующее измерение знаний учащихся и приступает к последующей компенсации с использованием темазакрывающего сборника задач. Учащиеся, успешно выполняющие задачи метазакрывающего измерения, работают дальше во время компенсации по дополнительной программе.

В статье даётся изложение программы исследования на основе опыта предварительных экспериментов.

THEME-COMPENSATION EDUCATION

/Theme-sketch/

Dr. József Nagy

The essence of the theme-compensation education - as an education strategy according to the mastery learning is: with the help of a so-called task-bank there is a pre-questioning and, on the basis of this there is a pre-compensation before the actual development of the theme-unit. The theme is developed in the most common way. Then - with the help of the theme - conclusion task-bank an after-questioning and an after-compensation are organized by the teacher; there is a subsidiary program for those who were good at the over-all questioning during the compensation.

This present study relates the program of the research taking the experiences of the previous experiment into consideration.

C o n t e n t s

Dr. György Ágoston:

THE STRUCTURE DE EDUCACIONAL RESEARCH
AND ITS COORDINATION

3

Dr. Imre Csiszár:

EXPERIMENTAL CATHINGAUPT PROCESS IN FACULTATIVE
SUBJECT GROUP SECONDARY EDUCATION

17

Dr. Keményné Erzsébet Gyimes:

ÜBER ZUSAMMENHANGE ZWISCHEN DEN INTERPERSONELLEN
BEZIEHUNGEN DER WERTORIENTATION DER PERSÖNLICHKEIT

49

Dr. József Nagy:

THEMAKOMPENSATIONS UNTERRICHT
/Planstudie/

69

PUBLISHED IN THE SERIES:

1. Gyűjteményes kötet, 1956. Tartalom:
 Tettamanti Béla: Művelődés és nevelésügy az ókori görög városállamok virágzásának és válságának korában
 Király József: Az idegrendszer plaszticitása és a nevelhetőség
 Király József: Új készülék reakcióidő határozására
 Király József: Kereszturi Ferenc
 Muhy János: Schwarz Gyula kulturpolitikai nézetei
2. Király József: A színes hallás és a feltételes reflex, 1957
3. Tettamanti Béla-Geréb György: Vita Comenius világnézetéről és ismeretelméleti állásfoglalásáról, 1957
4. Kunsági Elemér: A gimnáziumi biológia gyakorlatok vezetésének szakmódszertani kérdései, 1958
5. Makai Lajos: A gimnáziumi fizikai gyakorlatok vezetésének szakmódszertani kérdései, 1958
6. Gyűjteményes kötet, 1962. Tartalom:
 Dr. Ágoston György: A tudományos kutatómunkára nevelés lehetőségei a magyar felsőoktatási intézményekben
 Dr. Duró Lajos: A középiskolai kollégiumi nevelőtanár-képzés néhány kérdése
7. Gyűjteményes kötet, 1963. Tartalom:
 Dr. Ágoston György: Előszó
 Dr. Duró Lajos: A tanárjelöltek pszichológiai gyakorlatának nevelő hatása
 Dr. Nagy József: A III. éves tanárszakos egyetemi hallgatók iskolai megfigyeléseinek tapasztalatai
 Dr. Kunsági Elemér: A vidéki iskolai gyakorlatok néhány tapasztalata
8. Gyűjteményes kötet, 1964. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk I. Tartalom:
 Oroz Sándor: Középiskolai fogalmazástanítás /1962/
 Nagy József: Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának néhány problémája /1963/
 Nagy Istvánné Varga Margit: Önálló munka földrajzórán /1964/

9. Gyűjteményes kötet, 1965. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk II. Tartalom:

Németh Kálmán: A tanulói személyiség pszichológiai megismerésének néhány elméleti és gyakorlati problémája /1965/

Veczkó József: A környezeti ártalmak és személyiségzavarok néhány pszichológiai problémája /1965/

Veszprémi László: A pszichofizikai regenerálódás hatása a tanulók munkateljére /1964/
10. Gyűjteményes kötet, 1966. Tartalom:

Dr. Ágoston György: Az oktatás korszerűsítése mint társadalmi szükséglet

Dr. Duró Lajos: A szociometriai módszerek pedagógiai alkalmazásának metodológiai problémáiról

Dr. Orosz Sándor: A középiskolai tanárjelöltek nevelési gyakorlatáról
11. Dr. Orosz Sándor: A tanulók fogalmazási teljesítményének egzakt mérési lehetőségéről
- Dr. Veczkó József: Adatok a tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálatához
- Kerekesné Nagy Mária: A gimnáziumi pszichológia-oktatás személyiségalkotó hatásáról
12. Dr. Ágoston György, Kerekesné Nagy Mária, dr. Kunsági Elemér, Nagyné dr. Varga Margit, dr. Nagy János, dr. Rózsa Éva és dr. Orosz Sándor: A IV. osztályos gimnáziumi tanulók körében végzett, a hazafias nevelés eredményeit vizsgáló felmérés tapasztalatai
- Dr. Rózsa Éva: A pedagógiai szociológia a gyakorló pedagógus munkájában.
- Dr. Veczkó József: A tanulók iskolához való viszonyát alakító hatások pszichológiai vizsgálata
13. Dr. Nagy János: A Tanácsköztársaság közoktatásügyi tapasztalatainak felhasználása szocialista közoktatásügyünk fejlesztésében a felszabadulás után
- Dr. Ágoston György-Dr. Kunsági Elemér: A gyermekek eszményképeinek vizsgálata
- Dr. Duró Lajos: A személyiség szociometriai vizsgálatának módszertani problémái
- Dr. Veidner János: A fajsúly-fogalom, a súly- és a fajsúlyszámítás elágazásos programja az általános iskola 6. osztályában
14. György Ágoston: Des formules de coopération gouvernement-université pour l'application d'un programme de recherche pédagogique /Document de travail pour la réunion d'experts sur la recherche pédagogique Toronto /Canada/, 26-30 août 1968/

- Irena Wojnar: /Warszawa/: L'art et formation humaine intégrale
- Éva Rózsa: Die Formen der ganzheitlichen Bildung und Erziehung in Ungarn und die wichtigsten pädagogischen Erfahrungen
- András Vágvolgyi: Young graduates and identification with their chosen career
- József Veczkó: Psychologische Überprüfung der Kenntniss, die Lehrer in den Grund- und Oberschulen von den Schülern besitzen
15. György Ágoston: Beziehungen zwischen Mittelschulunterricht und Hochschulstudium in Ungarn
- Sándor Orosz: Particular System of Measuring the Level of Knowledge in Hungary, Conforming to the Possibilities of the Integrated Schools-system
16. Éva Rózsa: Möglichkeit der Modernisierung des Unterrichts in der Tagesheimschule
- József Veczkó: Data on the Pedagogic psychologice Study of the Relation of the Pupils to School
- József Nagy: Standard Grade
- Margit Varga-Nagy: The Concept and Didactic Value of the Work Sheet
17. György Ágoston - Sándor Orosz: An Experiment to Transform the Structure of Secondary School Education
- Helmut Breuer: Methodologische und Methodische Aspekte einer Frühdiagnose von Voraussetzungen für den Erwerb der Schriftsprache
- József Veczkó: Pupils Opinion of Their Teachers Behavioura Forms
- Elemér Kunsági: An Investigation of the Ideals of Secondary School Students
18. Dr.György Ágoston: La Communauté en tant Qu'Éducateurs
- Dr.Éva Rózsa: Freizeit in der Tagesheimschule
- Dr.Jenő Gergely: Moralische Urteile von in der Pubertät Hörgeschädigten Schülern
- Dr.András Zakar: Motive und Gestaltungsfaktoren der Berufswahl in der Pubertätszeit
- M.Radtke - Dr. G. Hahn: Methodologische und Ideologisch-Theoretische Grundpositionen einer neuen Methode zur Ermittlung wesentlicher Erziehungsergebnisse